



**António José Cachide
de Almeida**

**Violência na Escola: a Actuação dos Auxiliares de
Acção Educativa**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Dr. António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À Elisabete, ao Filipe e à Maria

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Carvalho Arroteia
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Ivo Manuel Pontes Domingues
Professor Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

Prof. Dr. António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Maria Martins, orientador deste trabalho, pela disponibilidade, apoio científico e sugestões oportunas conducentes à melhoria do tratamento da informação e à concretização do trabalho final;

Ao professor Doutor Jorge Adelino Costa que com as suas sugestões na disciplina de Seminário de Dissertação em Administração da Educação, me ajudou a “encontrar” o tema da dissertação e, com os seus incentivos, contribuiu para que este projecto fosse até ao fim;

Aos restantes professores do mestrado pelos conhecimentos pertinentes que proporcionaram;

Ao Professor Rui Nicolau pela abertura e apoio manifestado, disponibilizando o acesso à escola e aos dados para a investigação;

Aos Professores e Auxiliares de Acção Educativa da Escola EB 2/3 do nosso estudo que, através do seu testemunho, proporcionaram a realização deste trabalho;

Aos colegas de mestrado, particularmente ao Renca e ao Ilídio, pelos momentos de convívio e de incentivo durante o percurso desenvolvido na UA. Ao Ilídio, em particular, pelo apoio no “abstract”;

Ao Filipe Cachide pelo apoio “técnico” nas entrevistas;

Aos meus amigos que compreenderam a minha “ausência” dos momentos de convívio.

palavras-chave

Agressividade; violência, bullying; recreio; socialização; Auxiliares de Acção Educativa

resumo

O processo de socialização que permite ao indivíduo integrar a sociedade e nela desempenhar determinado tipo de papéis, decorre ao longo da vida. É um processo inacabado porque o sujeito se confronta, quotidianamente, com a necessidade de se adaptar a novos papéis. A escola, enquanto agente de socialização, reveste-se de grande importância neste processo ao proporcionar às crianças competências fundamentais e adequadas às exigências do mercado de trabalho. É também dentro desta instituição, através de um conjunto de interacções diversificadas, entre pares e com adultos, que a criança constrói a sua própria autonomia. Através da síntese entre as suas capacidades naturais e as experiências adquiridas nas interacções quotidianas, a criança vai adquirindo consciência do "eu". Os recreios constituem um espaço privilegiado destas interacções. É também neste espaço que ganham relevo os comportamentos de violência que se desenvolvem em contexto escolar e que tem motivado grande preocupação nos actores que interagem na meso-organização escolar. Neste palco de interacções ganha preponderância a actuação que os Auxiliares de Acção Educativa podem desenvolver na supervisão do recreio, de forma a prevenir a ocorrência de comportamentos desviantes.

Ao contrário da generalidade das investigações que têm centrado a análise dos fenómenos mesossociais nas interacções que ocorrem entre professores e alunos dentro da sala de aula, optámos por direccionar a nossa lente para os comportamentos que acontecem no recreio, com incidência para a acção exercida pelos Auxiliares de Acção Educativa na prevenção da violência.

Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, em que a observação, as entrevistas e a pesquisa documental constituíram as técnicas de recolha de dados privilegiadas para a concretização da investigação.

keywords

Aggressiveness; violence; bullying; school-yard; socialization; school staff

abstract

The socialization process, which allows the individual to be part of the society and in it play different types of roles, takes place throughout life. It is, therefore, an endless process because the individual confronts himself on a daily basis with the need to adapt to new roles. School, as a socialization agent, is of extreme importance in this process, since it provides children with the fundamental and adequate skills for the work emergent market. It is also within this institution, throughout a series of different interactions, between students and adults, that a child builds its own autonomy. Throughout the synthesis between their natural capacities and the experiences acquired in the daily interactions, the child gradually acquires its perceptions of its identity. The schoolyards are a privileged space for those interactions. It is also in this space that the violent behaviors assume a certain importance in the school context and have motivated great preoccupation in the subjects that interact in the organization itself. In this stage of interactions, the role that is played by the members of the school staff gains considerable importance, especially as far as supervision of students is concerned and in the prevention of the occurrence of deviant behaviors.

Contrary to most investigations that have centered their attention on the relationships that take place between teachers and students inside the classroom, we have decide to focus our attention in the behaviors that take place in the school yard, with special attention on how the school staff interevne in relation to the prevention of violence.

As far as the methodological perspective is concerned, this is intended to be a qualitative study, in which the observations, the interviews and the documental analysis have been chosen as the techniques to collect the required information to accomplish the investigation.

Índice

Lista de Quadros e Gráficos.....	11
Siglas utilizadas	12
Introdução.....	13
1- Questões e objectivos de investigação.....	14
2- Razões que nos mobilizam para esta investigação	17
3- Opção metodológica.....	18
4- Estrutura do trabalho.....	20
PARTE I – QUADRO TEÓRICO.....	26
CAPÍTULO I – A VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	27
Introdução.....	27
1- A agressividade, a violência e o bullying - clarificação conceptual	29
1.1- Agressividade	29
1.1.1- Teoria do Instinto.....	29
1.1.2- Teoria biológica	32
1.1.3- Teoria da aprendizagem social.....	34
1.1.4- As propostas de Geen	35
1.2- Violência em contexto escolar.....	36
1.3- O bullying nas escolas	42
1.3.1- As formas de intimidação	47
1.3.2- Características dos protagonistas do bullying	48
2- Estudos sobre a violência em contexto escolar	51
2.1- Estudos realizados em França.....	51
2.1.1- A actuação dos órgãos de soberania em França.....	54
2.2- Estudos realizados em Portugal.....	56
2.2.1- Medidas implementadas em Portugal	58

CAPÍTULO II – A ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO SINGULAR.....	61
1- A escola: breve resenha histórica	61
1.1- A escola numa análise sincrónica	62
1.2- A escola numa perspectiva diacrónica.....	63
2- A escola como organização.....	70
2.1- Organização – conceito.....	71
2.2- Breve história da organização escolar	73
2.3- A organização escolar.....	76
3- A burocracia: um modelo organizacional da escola	78
3.1- Conceito de burocracia	78
3.2- O modelo burocrático	79
3.3- As características da burocracia.....	80
3.4- Os reflexos do modelo burocrático nas escolas	83
CAPÍTULO III – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO – QUE CENTRALIDADE PARA OS AAE.....	85
1- A Escola: local de socialização	85
1.1- O conceito de socialização.....	85
1.2- As perspectivas da sociologia da educação	89
1.2.1- A socialização à luz da perspectiva interpessoal.....	92
1.3- À guisa de conclusão	96
2- O recreio – espaço de socialização	98
2.1- O conceito de recreio	100
2.2- A importância do recreio no desenvolvimento da criança.....	101
2.3- O recreio: espaço de ocorrência de violência	103
3- A actuação dos Auxiliares de Acção Educativa.....	104
3.1- Enquadramento normativo.....	104
3.2- Os estereótipos associados aos AAE	108
3.3- As relações de poder na profissão de AAE.....	110
3.4- Combater a violência através da supervisão dos recreios	117

3.5- Os AAE e os novos desafios da formação.....	121
3.5.1- As mutações socioeconómicas.....	122
3.5.2- O Estado e a regulação da educação.....	123
3.5.3- O imperativo da formação contínua.....	125
3.5.4- Acções de formação do pessoal não docente.....	126
 PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	129
 CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	130
1- Metodologia	130
2- O método: Estudo de Caso.....	132
3- A recolha de informação	134
3.1- Pesquisa documental.....	134
3.2- Observação	135
3.3- Notas de campo	138
3.4- Entrevista.....	139
 4- Tratamento da informação: a Análise de Conteúdo.....	143
5- Caracterização da escola EB 2/3.....	145
5.1- Inserção da escola no meio envolvente.....	145
5.2- O contexto interno	147
5.3- Os Auxiliares de Acção Educativa da escola EB 2/3.....	151
5.4- Enquadramento normativo dos actores: o caso dos AAE.....	154
 CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS.....	158
1- Ambiente disciplinar.....	158
1.1- Violência.....	158
1.2- Protagonistas da Violência	164
1.3- Locais de Violência	167
1.4- Factores na Origem da Violência.....	170
1.5- Fases de maior Violência.....	174
 2- Caracterização da Profissão de AAE	176

2.1- Representações da Profissão.....	176
2.2- Funções Desempenhadas.....	178
2.3- Atribuição de Funções.....	187
3- A Actuação dos AAE	189
3.1- Tipo de Actuação.....	190
3.2- Orientações e Dificuldades no Desempenho das Funções.....	196
3.3- Representações da Actuação dos AAE.....	204
CONCLUSÃO	207
BIBLIOGRAFIA.....	217
ANEXOS	226

Lista de Quadros e Gráficos

Quadro I – População escolar da Escola EB 2/3 (Ano lectivo 2006/2007)	150
Quadro II – Pessoal Docente e Não Docente da Escola EB 2/3 (Ano Lectivo 2006/2007)	150
Quadro III – Caracterização dos AAE da Escola EB 2/3 (Ano Lectivo 2006/2007)	151
Gráfico 1 – Distribuição dos AAE por nível de escolaridade	153
Gráfico 2 – Relação entre a idade dos AAE e as respectivas habilitações literárias	153
Gráfico 3 – Acções de violência participadas pelos AAE (1º e 2º períodos 2006/07)	159
Gráfico 4 – Acções de violência por ano de escolaridade (1º e 2º períodos 2006/07)	166
Gráfico 5 – Meses em que ocorreram as participações dos AAE (1º e 2º períodos 2006/07) ..	174

Siglas utilizadas

AAE – Auxiliar de Acção Educativa

PCP – Presidente do Conselho Pedagógico

PCE – Presidente do Conselho Executivo

CDT – Coordenador dos Directores de Turma

CAAE – Coordenadora dos Auxiliares de Acção Educativa

R.I. – Regulamento Interno

P.E.E. – Projecto Educativo de Escola

(P.1) – Participação número 1. O algarismo corresponde ao número da participação analisada e que foi transcrita. Por isso quando nos surge (P.2) corresponde à participação número 2 e assim sucessivamente.

(E1) – Entrevista 1 – AAE

(E2) – Entrevista 2 – AAE

(E3) – Entrevista 3 – AAE

(E4) – Entrevista 4 – CAAE

(E5) – Entrevista 5 – Presidente do Conselho Pedagógico

(E6) – Entrevista 6 – Coordenador dos Directores de Turma

(E7) – Entrevista 6 – Presidente do Conselho Executivo

Introdução

“Para que a boa natureza de uma criança transpareça por todo o lado (e ela reluz sobretudo no rosto), que o seu olhar seja doce, respeitoso, honesto: olhos esquivos são um indício de violência; olhos fixos, sinal de descaramento; olhos errantes e fugidios, sinal de loucura; que não olhem de lado, o que é próprio de um manhoso, de alguém que pensa numa maldade; que não sejam desmedidamente abertos, o que é próprio de um imbecil: baixar as pálpebras e piscar os olhos é indício de leviandade: mantê-los imóveis é indício de um espírito preguiçoso, e aprendeu-se isto com Sócrates; olhos penetrantes demonstram irascibilidade; muito vivos e eloquentes demonstram um temperamento lascivo; importa que denotem um espírito calmo e respeitosa e afectuoso”.

(Erasmus, citado por Revel, 1990: 172)

A escola portuguesa tem vivido ao longo dos últimos anos um processo de transformação que se tem traduzido, entre outros aspectos, no recrudescimento de atitudes de diversa natureza, catalogadas de violência escolar, que têm merecido por parte dos actores do sistema educativo alguma análise e preocupação.

De facto, através dos media somos confrontados com alguma frequência com episódios de conflitualidade no seio das escolas. Por força do impacto que os actos de violência têm junto do comum dos cidadãos, os órgãos de comunicação social veiculam as notícias acentuando ou dramatizando as nuances mais rocambolescas deste tipo de episódios. As notícias, invariavelmente, descrevem atitudes de violência entre alunos, entre estes e professores ou funcionários e, em diversas situações, com referências ao envolvimento dos próprios encarregados de educação.

O desenvolvimento tecnológico permitiu que nos inseríssemos numa “aldeia global”, com acesso aos mais diversos conteúdos e acontecimentos independentemente do local onde se desenvolvem ou ocorrem. O mundo virtual surge aos olhos dos mais novos como um sonho ao seu alcance mas cuja realidade teima em desmentir, o que conduz muitas vezes à exteriorização da desilusão através de actos violentos.

A massificação do ensino associada à democratização da sociedade e consequente abertura da escola à participação dos diversos actores, elevou de forma exponencial o aparecimento de acções “disruptivas”, por vezes violentas, condicionantes da

concretização de algumas das funções da escola. Estas acções levam ao desânimo do corpo docente e ao abandono escolar de alunos “maltratados” pelos seus pares.

A problemática da violência não é de hoje. O fenómeno tem sido retratado ao longo dos séculos como nos mostra a leitura psicológica do olhar da criança que Erasmo de Roterdão escreve na abertura da “Civildade Pueril”, obra publicada pela primeira vez em Basileia (1530). Este “olhar renascentista” revela-nos quão díspar pode ser a interpretação da postura dos adolescentes. Atitudes toleradas por uns e condenadas por outros conforme a perspectiva de análise e a sensibilidade individual. Mostra-nos, ainda, a ambiguidade do fenómeno e as dificuldades em aferir critérios de actuação por parte dos membros da organização escolar.

Se casos existem em que não subsistem dúvidas sobre o enquadramento dos actos praticados, outros há em que se torna difícil discernir se configuram uma atitude “disruptiva” ou se resultam apenas de uma vivência cultural ou da irrequietude própria do crescimento das crianças ou adolescentes.

1- Questões e objectivos de investigação

O fenómeno da violência é complexo existindo várias perspectivas para analisar esta problemática. Optámos por centrar o nosso trabalho na forma como os Auxiliares de Acção Educativa (AAE) agem perante a ocorrência de atitudes de violência escolar. Pretendemos, assim, conhecer os modos de actuação dos AAE perante atitudes de violência dos alunos, fora da sala de aula.

As questões da violência continuam a fazer parte do quotidiano das escolas, suscitando preocupação e interrogações entre os vários actores do sistema educativo. A crescente consciencialização para um fenómeno que ultrapassa as fronteiras de qualquer estado tem mobilizado diversos sectores da sociedade portuguesa, porque o problema extravasa os limites do campo escolar.

A problemática não é de hoje. Nos últimos anos tem merecido por parte de diversos investigadores alguma discussão quer na clarificação dos conceitos quer na procura de

formas de actuação que se configurem como assertivas para a prevenção das atitudes “disruptivas”.

A análise do problema e a procura de mecanismos tendentes à sua erradicação processa-se a vários níveis. As reflexões que se produzem quer ao nível micro-pedagógico da sala de aula, quer ao nível meso-organizacional escolar, podem constituir-se num contributo importante para o modo de actuação de cada escola, enquanto organização, tendo em vista a eliminação ou redução das ocorrências “disruptivas”. O conhecimento da idiossincrasia da escola ajuda a encontrar as medidas mais adequadas tendo em atenção as especificidades do meio sociocultural em que aquela se insere.

No terreno, professores, alunos, funcionários e encarregados de educação mostram alguma preocupação pelo que parece tratar-se de um fenómeno sem fim à vista. As dificuldades começam na conceptualização do tema e na gradação da gravidade das atitudes.

Indisciplina, agressividade, vandalismo, violência, bullying são várias designações cujas fronteiras não são fáceis de distinguir. As questões relacionadas com a indisciplina têm sido mais estudadas em torno das atitudes dentro da sala de aula, associadas às acções que afectam o decurso normal da relação pedagógica, em que o professor se encontra no epicentro das ocorrências e se torna o elemento preponderante na prevenção e, segundo alguns autores (Mougniotte, 2006), por vezes potenciador dessas mesmas atitudes de indisciplina.

A violência, podendo ser entendida “*lato sensu*” como uma manifestação de indisciplina, surge-nos associada a acções que não se prendem especificamente com a relação pedagógica, apesar de com ela poder estar associada. O conceito de violência surge-nos conotado com comportamentos que visam provocar danos físicos, emocionais ou materiais em outrem.

Baseando-nos nas propostas de Bernard Charlot (2002a) e de Miriam Abramovay (2002) utilizaremos o conceito de violência para as acções “disruptivas” que ocorrem no espaço exterior à sala de aula - no recreio. Para este conceito estamos a considerar as acções que envolvem intervenção física de um aluno ou grupo de alunos contra a integridade de outro ou outros, incluindo-se a violência simbólica entre pares, ou, ainda,

contra professores e funcionários; a violência verbal (ofender colegas, professores ou funcionários); roubos; agressão sexual; actos contra o património.

Muitas destas atitudes de violência acontecem no recinto da escola, durante os momentos de transição entre duas aulas ou no período destinado ao almoço. Fora da sala de aula, durante os intervalos, os alunos parecem estar entregues a si próprios, gerindo entre pares os arrufos peculiares da adolescência, reagindo a acções inaceitáveis de alguns colegas e, por vezes, sofrendo em silêncio os “abusos” exercidos pelos mais fortes.

Por força das interacções que proporcionam, os momentos que antecedem ou terminam o dia escolar e aqueles que medeiam a transição de uma aula para outra, são motivo de preocupação por parte da escola enquanto organização. Neste contexto, adquire preponderância a actuação dos AAE visto serem os elementos mais próximos dos alunos e que, em muitas escolas, particularmente a partir do 2º ciclo, se constituem como os únicos adultos que acompanham de perto as vivências dos estudantes nos recreios.

A prevenção das atitudes de violência e o desenvolvimento de formas de actuação mais assertivas para lidar com o fenómeno deve ser apanágio de todos os elementos que directa ou indirectamente interagem com o corpo discente.

Será que existe alguma supervisão nos recintos escolares das escolas do 2º, 3º ciclos e ensino secundário, tendente a prevenir a ocorrência de violência nesse espaço da escola? Caso exista, terão os AAE essa responsabilidade? E se esta responsabilidade lhes estiver confiada, será que os AAE, perante situações de violência dos alunos, actuam de forma arbitrária, apenas de acordo com os seus princípios/critérios? Ou pelo contrário, actuam de acordo com princípios previamente estabelecidos pelos órgãos competentes da escola?

Estas são algumas das interrogações que nos mobilizam para esta investigação. Mostram-nos, também, a relevância que podem ter os AAE na estruturação de mecanismos de prevenção de situações de violência, contribuindo de forma decisiva para a promoção de comportamentos assertivos.

Neste sentido, vamos procurar perceber a actuação dos AAE perante o fenómeno da violência, nomeadamente quando ocorre nos intervalos, e verificar de que forma o Conselho Executivo enquadra a actuação do pessoal não docente. Para orientar a nossa investigação formulámos os seguintes objectivos:

- 1- Saber se os AAE têm como função a supervisão dos recreios;

- 2- Saber se os AAE recebem formação que possibilite uma actuação assertiva na prevenção ou na resolução de casos de violência;
- 3- Saber se os AAE actuam de forma arbitrária ou se actuam de acordo com orientações previamente estabelecidas pelos órgãos competentes da escola;
- 4- Conhecer as formas de actuação dos AAE perante a ocorrência de casos de violência;
- 5- Conhecer a actuação do Conselho Executivo na clarificação das competências dos AAE;
- 6- Saber se existe algum regulamento na escola que clarifique ou oriente a actuação dos AAE face a atitudes de violência dos alunos.

2- Razões que nos mobilizam para esta investigação

Somos actores do sistema educativo e no nosso quotidiano confrontamo-nos com a ocorrência de acções “disruptivas” que envolvem diferentes participantes na meso-organização escolar. As notícias que nos chegam pela comunicação social dão conta do aumento de acções cada vez mais violentas que se desenrolam no interior das escolas, assim como do crescimento do fenómeno bullying.

Como elementos responsáveis pela transmissão de valores, pautados pelos princípios de respeito e de cidadania, preocupa-nos que nas instituições em que estes valores deveriam ser apanágio de todos, alguns elementos possam primar pelo completo desrespeito pelo próximo. Por isso, quisemos conhecer melhor este fenómeno.

As acções de indisciplina dentro da sala de aula têm sido abordadas por diversos autores, não acontecendo o mesmo acerca do que se passa durante os intervalos, momentos onde a violência entre pares acontece.

O recreio revela-se como um local importante no processo de socialização das crianças e adolescentes, onde as interacções ocorrem, muitas vezes, distantes do olhar de qualquer adulto. Se a prevenção, por princípio, é apanágio de qualquer organização, essa preocupação ganha relevância nas organizações escolares, porque é na escola que o sujeito adquire vários tipos de papéis que a sociedade espera que ele venha a desempenhar.

Assim, a supervisão dos recreios adquire cada vez mais importância, emergindo neste contexto, o papel que os AAE podem desempenhar. Esta preocupação pela prevenção do fenómeno foi um dos motivos que nos levou a decidir por esta temática.

A ideia que temos é a de que o papel do AAE está confinado a algumas rotinas que se prendem com a limpeza da escola e vigilância do acesso às salas de aula. Também nos parece que existem poucas orientações para a sua actuação.

Por considerarmos que estes profissionais podem desempenhar um papel mais activo na prevenção da violência que ocorre nos recintos escolares, quisemos conhecer melhor a sua actuação e qual o enquadramento que os órgãos de gestão fazem destes recursos humanos. Queremos, portanto, conhecer melhor as formas de actuação dos AAE perante o fenómeno da violência que ocorre em contexto escolar.

Outra das razões prende-se com o facto de estarmos a frequentar o Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, na Universidade de Aveiro. Este facto, possibilitou que desenvolvêssemos, no âmbito da dissertação do mestrado, um trabalho de campo em torno desta problemática.

3- Opção metodológica

Em qualquer projecto de investigação a opção metodológica é uma das componentes mais difíceis do trabalho. Não entraremos nas discussões sobre se os métodos qualitativos são melhores do que os quantitativos ou se estes últimos são mais objectivos que os primeiros. De acordo com Pardal & Correia (1995: 18-19) trata-se de uma querela ultrapassada porque ambos respondem a objectivos concretos de diferentes tipos de investigação.

Acontece frequentemente a utilização simultânea de técnicas de recolha de dados que se enquadram mais numa metodologia do que em outra. Compete ao investigador procurar a metodologia que melhor responda aos objectivos da sua investigação tendo particular atenção ao objecto de estudo.

Ora, a problemática subjacente ao nosso projecto de investigação tem o seu enfoque central no importante papel que, na nossa perspectiva, podem desempenhar os AAE na prevenção ou no combate da violência nas escolas, particularmente nos espaços de recreio. Por isso, saber se os AAE têm a missão de efectuar a supervisão dos recreios e conhecer as

suas formas de actuação perante a ocorrência de casos de violência, são dois objectivos da nossa investigação. Pretendemos ainda esclarecer se a sua actuação é arbitrária ou se obedece a um plano de acção delineado pelo órgão de gestão da Escola.

Apesar da nossa investigação estar centrada no mesossistema escola, a nossa lente está focalizada num aspecto particular do funcionamento desta: Conhecer a actuação dos AAE perante as situações de violência que ocorrem no recreio.

Para concretizarmos o nosso trabalho optámos por uma abordagem qualitativa na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11). Outra razão justificativa da opção pela dimensão qualitativa prende-se com o facto da nossa investigação se centrar nas interacções que ocorrem entre actores portadores de comportamentos idiossincráticos. A análise qualitativa adequa-se melhor ao nosso objectivo “de melhor compreender o comportamento e experiência” (Bogdan & Biklen, 1994: 70) dos AAE no desempenho das suas funções.

Apesar da predominância da abordagem qualitativa, não deixámos de utilizar a metodologia quantitativa quando a sua utilização contribuiu para a melhor compreensão de aspectos particulares.

Para responder às questões em torno da problemática em análise, optámos por um estudo de caso. Esta opção prende-se com o facto de não existirem muitas investigações que suportem a compreensão da temática em estudo e pelas próprias limitações temporais que balizam o período de investigação deste projecto. Neste contexto, esta opção afigurou-se-nos como a mais adequada, porque “o estudo de caso é um desenho de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade num período de tempo curto” (Justo Arnal et al., 1992: 206).

Para implementar o presente projecto recorreremos a uma escola com 2º e 3º ciclo, sede de um agrupamento de escolas. A opção deriva do facto de conhecermos algumas das vivências que enformam este nível de ensino, situação que decorre da nossa actividade profissional como docente a leccionar numa escola do 3º ciclo e ensino secundário. Por outro lado, as interacções que se desenvolvem numa escola com estes níveis de ensino, pela “tenra” idade dos alunos, requerem, na nossa perspectiva, uma maior supervisão.

4- Estrutura do trabalho

Para a concretização do nosso trabalho estruturámo-lo em duas grandes partes. Na I parte, constituída por três capítulos, procederemos ao enquadramento teórico do tema. Serão apresentados os dados resultantes das pesquisas efectuadas na clarificação do conceito de violência e de organização social, abordando o importante papel que a escola tem na socialização das crianças. Traçaremos, ainda, o quadro normativo relativo aos AAE e às suas funções na estrutura das escolas.

Capítulo I - Neste capítulo abordaremos os aspectos relacionados com a clarificação conceptual da violência e algumas das dimensões em que ela se traduz.

O fenómeno da violência reveste-se de grande complexidade, tanto nas suas causas como nas preocupações de quem tem responsabilidades de o combater. Fenómeno com origens marcadamente sociais, resultantes da socialização e da discriminação que a sociedade promove, defendem uns, enquanto outros colocam o enfoque na inevitabilidade decorrente dos aspectos inatos e biológicos que caracterizam os seres vivos, tornando-nos *primus inter pares* no mundo animal.

A complexidade deste fenómeno encontra explicações nas várias dimensões do ser humano. Algumas teorias, como a teoria do instinto e a teoria biológica, justificam a propensão para a violência como sendo o resultado de características intrínsecas ao indivíduo.

Alguns autores (Freud, Lorenz) comungam da ideia de que são os factores inatos que estão na base das acções de violência, pelo que a agressividade se constitui num imperativo para a sobrevivência do indivíduo, à semelhança do que ocorre com os restantes seres vivos.

Quando o ser humano nasce é portador de um conjunto de estruturas biogenéticas que condicionam a sua acção futura. Os factores biológicos contribuem para a diferenciação entre sexos e, simultaneamente, para distintos graus de agressividade. Por isso os rapazes são mais agressivos do que as raparigas. Porque a agressividade é inata e, como tal, está latente, qualquer situação de interacção entre pares é potencialmente despoletadora de uma reacção mais incisiva.

Rejeitando a ideia de que a agressividade é uma fatalidade que acompanha o indivíduo desde a nascença, os defensores da teoria da aprendizagem social (Bandura, Montagu) acentuam a preponderância da dimensão social do ser humano. Segundo os defensores desta teoria, as acções de violência dos indivíduos resultam do processo de socialização a que estes estão sujeitos ao longo da sua vida. Uma sociedade que promova a cultura de violência, conseguirá desenvolver nos seus membros atitudes de maior agressividade. Desde que nasce, através da família, e durante o seu longo processo de socialização, entre pares e ou nas diferentes instituições em que se insere, que a criança observa ou participa em comportamentos de agressividade que tenderão a reflectir-se nas suas atitudes.

Neste capítulo, abordaremos, também, as diversas dimensões de que este fenómeno se reveste: agressividade, violência, vandalismo, bullying são diferentes faces desta problemática. A Escola como importante instituição de socialização não está imune a estas ocorrências.

Ao propor a análise do fenómeno em torno de três níveis (Violência *na* escola, *à* escola e *da* escola), Bernard Charlot (2002a) consegue abranger as atitudes de violência que ocorrem na instituição escolar, ao mesmo tempo que circunscreve não apenas os protagonistas responsáveis pelos actos, como também as vítimas dos mesmos.

Vários factores contribuem para o desencadear de atitudes de violência por parte dos alunos. A escola como instituição onde os jovens passam grande parte do seu tempo, preocupa-se em conhecer melhor o fenómeno nas suas dimensões causais, sem esquecer os factores endógenos à própria instituição (Mougniotte, 2006).

Procura, simultaneamente, através da educação para a cidadania, promover nos jovens a cultura da tolerância e do respeito, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de comportamentos assertivos nos jovens e, concomitantemente, estender estes resultados à sociedade em geral.

Outra face deste fenómeno é o Bullying. Trata-se de um tipo de violência entre pares, envolvendo crianças cada vez mais novas. As suas consequências revelam-se nefastas, podendo deixar marcas nos diversos intervenientes nesta prática de violência: nos agressores ou bullies que desde tenra idade, nos bancos da escola, desenvolvem este tipo de atitudes, porque podem vir a desenvolver um percurso social dentro da marginalidade com conseqüente agravamento das suas atitudes de delinquência; nas vítimas, porque para

além das sequelas traumáticas que permanecem, pode, em casos extremos, levar ao suicídio; nos observadores, porque ao olharem para trás sentirão o ónus de não terem sido actuates e impedido as práticas observadas.

Terminamos este capítulo com a apresentação de alguns resultados sobre a dimensão deste fenómeno, proporcionados por investigações efectuadas em França e em Portugal, abordando, também, algumas propostas de intervenção desencadeadas pelo poder político nestes dois países.

Capítulo II - Neste capítulo debruçamo-nos sobre questões relacionadas com a dimensão organizacional da escola.

A escola, vista como “uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade” (Canário, 2005: 61) tem sofrido alterações ao longo dos séculos. A evolução diacrónica desta instituição secular mostra-nos que a escola é o resultado das transformações económicas, sociais e políticas que, a partir das revoluções liberais, impulsionam a instituição para um novo rumo. A era da industrialização, a supremacia social da burguesia e consequente domínio do poder político, determinam a estruturação da escola que passa a ser orientada para o propósito de responder favoravelmente aos desígnios económicos e culturais deste grupo social.

Na transição do século XIX para o século XX, ganham cada vez mais preponderância as formas de organização das empresas assentes em bases científicas que gradualmente serão transpostas para a administração da educação. A publicação de “Princípios de Administração Científica” de Frederick Taylor em 1911, dará um impulso significativo neste rumo. Na primeira metade do século XX as abordagens sobre a escola far-se-ão à luz dos modelos empresariais (Muñoz Sedano & Roman Perez, 1989), apoiadas nas concepções taylorista, na teoria da departamentalização de Fayol e na teoria da burocracia de Max Weber, entre outros.

A segunda metade do século XX constituirá uma etapa decisiva na transformação da escola. As consequências das duas guerras mundiais e particularmente as alterações que ocorrem após a 2ª Grande Guerra (1939-45), contribuirão para as mutações dos diversos sistemas de ensino, cujos indicadores são a massificação do ensino e um ensino assente numa base meritocrática.

Das imagens organizacionais que a escola reflecte optámos por apresentar uma abordagem em torno do modelo burocrático por se constituir num dos modelos paradigmáticos do sistema educativo português. Se Max Weber via a burocracia como o mecanismo adequado para responder à crescente complexidade que ia envolvendo o tecido empresarial do seu tempo, este modelo tem, nos dias de hoje, suscitado críticas por ser visto como um modelo que produz um sistema de organização moroso e ineficaz.

O sistema de ensino é disso exemplo. Apesar da retórica discursiva dos agentes políticos em torno da autonomia, os princípios do modelo burocrático estão bem patentes nos normativos que determinam a vida das escolas.

Licínio Lima (2003: 21), num artigo publicado em 2003, fazia uma análise crítica do Ministério da Educação de então, considerando-o como um dos sectores mais centralistas da administração pública que, após a publicação da Constituição da República Portuguesa, a eleição do Iº governo constitucional e consequente normalização da vida sociopolítica portuguesa, promoveu o “regresso ao controlo centralizado do sistema escolar e das escolas”.

As alterações socio-económicas e institucionais que ocorrem a partir do 3º quartel do século XX, transformaram a escola numa organização hiper complexa, suscitando outro tipo de respostas na e para a acção que não se encontra nas organizações tradicionais de cariz marcadamente burocrático, em que o gabinete é o centro de decisões.

Neste contexto, adquirem maior relevância os princípios de autonomia e de gestão participativa, onde o local se autonomiza face ao nacional e onde todos os actores se consciencializarão do seu papel e da sua importância como agentes da mudança. Nesta forma de organização, em que o social é o fundamento da acção, é necessário que se valorize a dimensão organizacional das relações humanas e se valorize a idiossincrasia de cada estabelecimento de ensino, realçando-se o que alguns autores denominam de “efeito estabelecimento” (Matos, 1996) que se reflecte particularmente sobre a comunidade discente.

Capítulo III - Os processos de socialização que se desenvolvem na escola, o estereótipo das funções do pessoal não docente e a importância da formação profissional

como resposta aos novos desafios desta sociedade em constante mutação, são os vectores orientadores deste capítulo.

A socialização vista como o processo ontogenético através do qual o indivíduo se introduz no mundo objectivo de uma sociedade (Berger & Luckmann, 1985) constitui um processo inacabado no percurso do Homem. Desde que nascemos até à nossa morte estamos em constante socialização. Este processo não é linear, está em constante mutação de modo a garantir ao indivíduo a aquisição de categorias, crenças, valores morais que o transforme de ser associal em ser social (Cherckaoui, 1986).

A família como importante agente de socialização primária, perderá parte da sua preponderância neste processo a partir do momento em que a criança ingressa na escola. Aqui, através do processo educacional, adquire competências fundamentais para integrar o mundo do trabalho (Musgrave, 1984), passando, também, a interagir com os seus pares e com adultos portadores de uma significativa diversidade cultural.

O recreio escolar passa a constituir um dos espaços onde essas interacções ocorrem com maior frequência. Participando nos jogos e em outras actividades físicas a criança vai desenvolvendo a sua valência biológica, nomeadamente quanto aos aspectos físico/motor (Neto, s/d). No entanto, são também estes espaços que proporcionam o despoletar de acções conflituosas que culminam, por vezes, em violência. Por serem espaços onde a supervisão de adultos é reduzida, é também aqui que se desencadeiam atitudes de violência entre pares, que configuram o fenómeno bullying.

Neste contexto, o papel dos AAE pode revelar-se de extrema importância, porque ao serem os únicos adultos presentes no recreio, podem assumir a função de supervisão destes espaços. O exercício adequado desta função exigirá destes profissionais a disponibilidade e abertura para, através da formação, se munirem de conhecimentos científicos que permitam uma adequada gestão do poder e uma actuação assertiva com os jovens. Os novos desafios colocados aos profissionais que desempenham funções nas escolas são o resultado de um conjunto de transformações económicas e sociais das últimas décadas.

O último quartel do século XX tem revelado uma sociedade em constante mutação. As alterações tecnológicas e económicas que ocorrem num mundo cada vez mais globalizado, reflectem-se nas novas formas de empregabilidade (Martins, 1999). O Estado-Nação perde importância por força da preponderância das estruturas supranacionais

(Martins, 1999) que estão cada vez mais no centro das decisões. O modelo Keynesiano de sociedade cede lugar ao modelo Schumpeteriano (Aguiar, 2000), marcado pela preponderância da inovação no tecido económico e social.

Os desafios da “globalização competitiva” colocam em relevo o papel da formação do indivíduo ao longo da vida, para que seja capaz de responder aos novos desafios.

O novo tempo social, os desafios e a imprevisibilidade a ele associado bem como a “reconstrução” da profissão de AAE que tal suscita, conduzem à implementação de modelos de formação do pessoal não docente com enfoque noutra tipo de competências, mais adequadas ao trabalho cooperativo e aos novos modelos organizacionais da Escola. Neste contexto, surge a necessidade de articular a formação contínua com o Projecto da Escola, na lógica da modernização organizacional, tornando o pessoal não docente em parceiros dinâmicos e participativos.

Capítulo IV - Neste capítulo, inserido na IIª parte do trabalho, abordámos as questões metodológicas que deram corpo a esta investigação. A utilização do método de estudo de caso orientou a nosso percurso de investigação. Com a utilização deste método procurámos compreender um aspecto particular da meso-organização escolar – a actuação dos AAE face às atitudes de violência que acontecem no recreio. Na recolha de informação socorremo-nos da observação, das entrevistas e da pesquisa documental como técnicas privilegiadas para a sistematização dos dados. A análise de conteúdo constituiu a técnica utilizada no processo de tratamento dos dados.

Dentro deste capítulo, procedemos, também, à caracterização da escola e à análise dos documentos orientadores da escola EB 2/3 do nosso estudo.

Capítulo V – A análise dos dados que recolhemos na nossa investigação constitui o assunto deste capítulo. Procurámos, através da voz dos actores entrevistados e pelo cruzamento com dados recolhidos na pesquisa documental, encontrar respostas aos objectivos que orientaram a nossa investigação. Quisemos clarificar alguns estereótipos associados aos AAE assim como alguns pressupostos que estão subjacentes à atribuição de funções destes profissionais. Procurámos, ainda, clarificar da existência ou não de supervisão dos recreios e que tipo de actuação os AAE desenvolvem neste âmbito.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Introdução

A Década de 70 do século XX constituirá um marco importante para a História de Portugal em geral e para o sistema educativo português em particular.

A reforma do ministro Veiga Simão foi o prenúncio de que era urgente proceder a alterações no domínio da educação. As mudanças sociais e económicas que se fizeram sentir nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, cujos reflexos ficaram expressos nos episódios do Maio de 68 em França, estenderam-se a Portugal e mobilizaram os estudantes universitários de então.

Finalmente, em 1974, o golpe militar abriu as portas à democratização do país, provocando profundas alterações nos domínios político, económico, social e cultural. A instauração de um estado livre, plural e promotor da igualdade de oportunidades, reflectir-se-á no sistema educativo português, sendo a massificação do ensino uma das consequências dessas alterações. A heterogeneidade do corpo docente e discente daí resultante e a complexificação das relações no interior das escolas, tem mobilizado um conjunto de actores da macro e da meso-organização escolar, na procura de modos de actuação que respondam de forma mais eficaz à nova dinâmica da escola.

Os princípios democráticos não se coadunam com uma política de ensino elitista como aquela que vigorou em Portugal até ao 25 de Abril de 1974. A revolução dos cravos levou a que franjas da população até então discriminadas pudessem usufruir de um dos direitos básicos e inalienáveis dos cidadãos: o direito à educação.

A massificação do ensino trouxe para a escola um público cada vez mais heterogéneo, portador de culturas diversificadas. Vários factores contribuem para esta diversidade. Desde logo a globalização que, facilitando os movimentos migratórios, contribuiu para a diversidade cultural e linguística com que a escola actual se defronta.

Outro factor está associado ao ideário da escola inclusiva. Uma sociedade democrática promove a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Nesta medida procura promover a integração das subculturas que até há poucos anos estavam arredadas

da frequência dos estabelecimentos de ensino, levando a que, no seu seio, coabitem actores sociais portadores de diferentes saberes, crenças e valores.

A mudança dos actores sociais que interagem nas escolas revelou o desajustamento de medidas disciplinares que eram apanágio da escola de elites, levando os responsáveis pela tomada de decisões na meso-organização, a procurar respostas que se adequem aos “novos” problemas.

A convivência entre os diversos actores do sistema educativo que desempenham papéis diferenciados nas escolas e possuem diferentes maneiras de pensar, nem sempre se revela fácil. Diferentes contextos de interacção podem potenciar o aparecimento de acções “disruptivas”, por vezes violentas, condicionantes da concretização de algumas das funções da escola.

A agressividade e a violência, o vandalismo e o bullying crescem nas sociedades actuais, reflectindo-se, também, no interior das escolas, coarctando a sã convivência que se pretende que ocorra entre todos os seus membros, cerceando a liberdade e os direitos cívicos de todos os que sofrem com tais atitudes.

O bullying, fenómeno que começa a centrar as atenções dos investigadores em Portugal, tem sido analisado com alguma preocupação em diversos países pelos efeitos que pode provocar nas crianças e adolescentes. Desde 1973, data que marca o início da primeira investigação sistemática sobre as características e os factores associados à conduta bullying, trabalho desenvolvido por Dan Olweus em Greater Stockholm, Suécia, que em diversos países do continente Americano e Europeu se implementam trabalhos de investigação sobre esta temática.

O que motivará as pessoas a actuar de uma forma agressiva e muitas vezes violenta? A agressividade nasce com o ser humano ou é fomentada pela sociedade? Que formas de violência ocorrem nas escolas? Quem são os seus actores? Em que locais da escola ocorrem?

A multiplicidade de factores causais contribui para a complexidade do fenómeno, dificultando também a sua erradicação. Procuraremos, em primeiro lugar, clarificar alguns conceitos.

1- A agressividade, a violência e o bullying - clarificação conceptual

1.1- Agressividade

“Espécie alguma aparece desprovida de agressividade, nem mesmo aquelas que classificamos de passivas, ou até nas actividades que imaginamos amorosas e ternas”.

(Millet, s/d: 16)

A tarefa para a clarificação do fenómeno da agressividade torna-se complexa essencialmente pela ambivalência do conceito. Se o conceito nos surge conotado com a disposição de alguém para agredir outrem, revelando o carácter destrutivo ou hostil do ser humano, também aparece associado ao espírito empreendedor de um indivíduo, à sua energia ou combatividade, potenciando, assim, uma valência positiva.

Cerezo Ramirez (2001a: 10-11), citando Berkowitz, atomiza as diferentes teorias explicativas do fenómeno da agressividade em duas grandes classificações: as teorias activas, onde se inserem as teorias que explicam o fenómeno da agressividade com origem nos impulsos internos do sujeito, e as teorias reactivas que encontram no meio ambiente que rodeia o indivíduo a justificação para as atitudes agressivas.

Os comportamentos agressivos também são vistos como o resultado de acções que, por vezes, ultrapassam a vontade própria do indivíduo, não conseguindo, este, deter um controlo completo sobre os seus actos.

Mackal (citado por Cerezo Ramirez, 2001a: 12) enquadra o fenómeno da agressividade em torno de seis grandes teorias: a teoria da dor; a teoria da frustração-agressão; a teoria sociológica; a teoria catártica; a teoria etológica e a teoria bioquímica. Outros investigadores apresentam uma taxionomia diferente que, no entanto, consubstancia as diferentes interacções que poderão influenciar o fenómeno da agressividade.

Procederemos de seguida a uma breve sistematização de algumas destas teorias.

1.1.1- Teoria do Instinto

Os defensores da teoria do instinto (Del Pozo & González Pérez, 2002; Pereira, 1997) associam a agressividade à condição humana, constituindo-se numa característica inata que impulsiona o indivíduo a agir de forma violenta.

A sistematização do fenómeno da agressividade começa a ser feito na transição para o Século XX pela Psicologia, com relevância para o pensamento de Sigmund Freud (Del Pozo & González Pérez, 2002: 424; De La Reguera, 2002: 26), defensor, na década de vinte do século passado - “O Século do Povo”, da preponderância dos impulsos inatos na actuação do ser humano. A desolação que assolava a Europa na sequência do primeiro grande conflito mundial ajudaram a sustentar o pensamento de Freud que considerava os indivíduos imbuídos de uma pulsão de morte.

Se numa primeira fase os impulsos potenciam a autodestruição, na etapa seguinte acabam por ser reorientados para as outras pessoas. Freud defende a existência de uma forte correlação entre os instintos reprimidos e os actos praticados: quanto mais reprimidos forem os instintos agressivos maior será a probabilidade de conduzirem a actos de violência.

Konrad Lorenz (Del Pozo & González Pérez, 1992; Pereira, 1997; Millet, s/d), defensor da teoria etológica, associa os instintos de defesa e de sobrevivência das espécies à agressividade:

“A agressividade, calcula Lorenz tal como Darwin, é um instinto que assegura a dispersão dos animais e, portanto, a sua subsistência: um território representa uma reserva de víveres. Teria pois, indirectamente, uma finalidade biológica, como os instintos alimentar e sexual”.

(Millet, s/d: 18)

Fundador da moderna etologia, Lorenz desenvolve estudos comparativos entre o comportamento humano e animal, demonstrando que determinados comportamentos considerados instintivos são inatos, não dependendo de qualquer acção exterior ao indivíduo, não podendo ser alterados ou eliminados pelo meio.

Para Lorenz, a agressividade é uma característica inata ao Homem e às restantes espécies, tornando-se necessária à manutenção do respectivo “bem-estar” na natureza: “a simples agressividade animal constitui um instinto de defesa que mantém o semelhante à distância e se transforma em ataque assassino se a fuga do intruso for impossível. A agressão não é fundamentalmente um crime” (Millet, s/d: 18).

Alguns aspectos desta agressividade são-nos ainda revelados por Millet (s/d: 57-60) quando retrata a incapacidade da criança em partilhar os afectos. De acordo com este autor, desde tenra idade que a criança não consegue “partilhar” a atenção dos pais pelos irmãos e

entre os próprios progenitores. O sentimento de pertença origina atitudes de “ciúme” pois vê na partilha de afectos a recusa de um amor que considera exclusivo.

A criança não consegue abarcar a justiça da partilha, porquanto esta é vivida por ela como uma recusa de amar, é como que o desaparecimento de um amor que até então se lhe afigurava exclusivo. Este sentimento é atenuado com o afecto que os progenitores dispensam à criança durante o seu desenvolvimento.

Com o decorrer do processo de crescimento, verifica-se o gradual desenvolvimento do sentimento de autonomia da criança, pela tomada de consciência de si própria, não podendo continuar a ser tratada como um parasita, apesar da ambivalência de sentimentos - “a criança procura proceder como um adulto, o que representa uma causa importante daquilo que julgamos ser desobediências. Mas, ao mesmo tempo gostaria de usufruir ainda da segurança anterior”.

Se a agressividade é um instinto inato e se o comportamento agressivo relativamente a elementos da mesma espécie se revela como necessário à sua evolução, que factores condicionam a nossa atitude e nos distinguem dos restantes seres vivos?

Quando nos bancos da escola abordamos a evolução das espécies, referimos que o fabrico de instrumentos constitui um dos factores que distingue o homem dos restantes primatas. De facto, o avanço tecnológico permite-nos superar as fragilidades biológicas.

Enquanto na natureza, dentro das espécies, se verifica uma atitude de submissão do vencido por aceitação do poder do mais forte, na espécie humana, pelo contrário, cresce o sentimento de humilhação e de estímulo à vingança, o que na gíria popular ouvimos como “a reposição da honra perdida”:

“O animal contenta-se em vencer; o mais fraco oferece a sua parte vulnerável e aclama assim o vencedor. O domínio natural é simples e satisfaz-se em ser reconhecido. (...) Mas há homens que, não satisfeitos em exercer uma autoridade natural ou social, ainda pretendem humilhar os dominados”.

(Millet, s/d:74)

O desenvolvimento cultural e tecnológico inerente ao homem proporciona a produção de instrumentos de destruição que alteram o equilíbrio natural entre o mais fraco e o mais forte deixando, assim, de se verificar o factor de incapacidade inibidor da

vingança, na medida em que este é superado pela posse de armas artificiais, tornando-nos ainda mais brutais.

Na opinião de Storr “A nossa característica mais desagradável como espécie consiste provavelmente na tendência para brutalizar os fracos” (Millet, s/d: 74).

1.1.2- Teoria biológica

Uma outra corrente – teoria biológica - considera que os comportamentos agressivos derivam da estrutura biológica do indivíduo, aproximando-se da teoria dos instintos. Para os defensores desta corrente, há factores biológicos associados à produção de testosterona (Olweus; Rubin; Schalling; citados por Ballone, 2005) que predispõem para condutas agressivas.

Apesar dos resultados apurados em diversas investigações não serem completamente esclarecedores, estes apontam para que os indivíduos com um maior nível de testosterona tenham maior propensão para comportamentos agressivos. A existência desta hormona, determinante na diferenciação sexual das crianças e na construção da sua massa muscular, explica, segundo os seus defensores, a maior incidência de comportamentos agressivos e/ou violentos nas crianças do sexo masculino.

Um exemplo da acção desta hormona foi-nos dado no decurso do 2º grande conflito mundial, quando foi ministrada testosterona às tropas alemãs com o objectivo de aumentar a agressividade dos soldados (Lise et al., 1999).

Também o uso de esteróides androgénicos anabolisantes utilizados para melhorar a performance dos atletas, revela a influência que a testosterona pode ter no aumento da agressividade e das performances dos desportistas. Alguns dos mais recentes exemplos de conquistas desportivas com recurso a substâncias proibidas foram-nos dados pelo controlo antidoping positivo do ciclista Floyd Landis, vencedor da volta à França, e do velocista Justin Gatlin, recordista mundial dos 100 m, que acusaram elevados níveis de testosterona.

Se consultarmos a lista de substâncias e métodos proibidos no desporto, disponibilizada pelo CNAD (Conselho Nacional Antidopagem), a testosterona aparece identificada como um agente anabolisante proibido, estando inserida no núcleo dos esteróides androgénicos anabolisantes exógenos.

Outros investigadores, sustentam a explicação da agressividade como sendo uma resposta do indivíduo à dor. Hull e Pavlov, (citados por Cerezo Ramirez, 2001a: 12) defendem esta perspectiva. Considerando ser a agressividade uma resposta à dor, sustentam que esta é suficiente para activar a agressão nos sujeitos. A agressividade constituir-se-ia, assim, numa resposta a estímulos adversos.

Delgado (citado por Cerezo Ramirez, 2001a: 13) desenvolveu estudos procurando esclarecer se a tolerância à dor seria distinta entre os sexos, e se esta condicionaria o tipo de resposta agressiva. Das suas investigações concluiu que a mulher é mais tolerante à dor do que o homem, factor que, em sua opinião, justifica a maior agressividade patente no sexo masculino.

Os defensores da teoria biológica apontam, ainda, um conjunto de outros factores que podem despoletar, no sujeito, comportamentos de agressividade. Um destes factores está associado aos aspectos cromossómicos que enformam o indivíduo (Smith, 1993: 69). Assim, podem ocorrer comportamentos de maior agressividade nos rapazes que nascem com um cromossoma sexual Y a mais, desenvolvendo um padrão cromossomático XYY em vez de XY. Se na década de 1960/70 se tentou estabelecer uma correlação entre os portadores deste padrão cromossomático e a propensão para a prática de crimes¹, os actuais conhecimentos científicos colocam de lado essa preposição.

Outros factores associados ao despoletar de acções agressivas prendem-se com as influências bioquímicas. A ingestão de bebidas alcoólicas pode predispor o sujeito à prática de acções inadequadas aos comportamentos sociais aceites, constituindo-se, assim, como um dos factores potenciadores de comportamentos agressivos. Alguns exemplos dos efeitos que o álcool produz quando ingerido em excesso, são revelados pelas notícias de violência doméstica que surgem com alguma frequência nos órgãos de comunicação social.

¹ Clara Pinto Correia faz a alusão a um artigo publicado em 1965 na revista Nature, em que três investigadoras admitiam esta correlação com o crime, teoria que seria defendida em 1967 por Price e Watmore, num artigo publicado na mesma revista e intitulado “Criminal behaviour and the XYY male”, in <http://www.culturgest.pt/docs/hc13052005.pdf> (consultado em 21-02-2007).

1.1.3- Teoria da aprendizagem social

“Das possíveis maneiras de iludir as influências da moral e da sociedade sobre a mente humana, a mais comum é a de considerar as diferenças de comportamento e de carácter como sendo o resultado das diferenças naturais e inatas”.

John Stuart Mill²

Crítico do pensamento etológico Ashley Montagu (1983) acentua a preponderância que a sociedade exerce na construção da personalidade. Para este autor os etólogos não conseguem arranjar provas cabais que sustentem a teoria de que os seres humanos possuam um verdadeiro instinto.

Pelo contrário, afirma existirem inúmeras provas que sustentam ser todo o comportamento agressivo um comportamento apreendido. Neste contexto, destaca a educabilidade como uma característica fundamental da espécie humana, justificando o seu pensamento com a evolução do próprio Homem.

Quando os nossos ancestrais desceram das árvores e se embrenharam nas estepes, viram-se confrontados com novas necessidades e desafios. A alimentação foi um deles. Segundo Montagu (1983), não são os aspectos instintivos que fornecem alimento para a sobrevivência da espécie mas sim a caça. O Homem só teve êxito nesta nova actividade porque a desempenhou em grupo.

Terá sido a caça como actividade cooperativa que contribuiu decisivamente para a adaptabilidade do indivíduo ao novo meio, e para o fortalecimento das relações com os outros. Sem uma verdadeira cooperação dentro do grupo e sem a “cultura” apreendida no seu seio como resposta aos novos desafios, não seria possível ao Homem conseguir a sobrevivência:

“Os factos demonstram que o ser humano não nasce com um carácter agressivo, mas apenas com um sistema muito organizado de tendências para o crescimento e o desenvolvimento num ambiente de compreensão e cooperação. Há provas de que as tendências humanas básicas estão direccionadas para o desenvolvimento através da capacidade para relacionar-se com os demais de maneira cada vez mais ampla e criativa, tornando mais fácil a sobrevivência. Quando estas

² Citado em MONTAGU, Ashley (1983), "La violencia innata del ser humano es un mito", in <http://ml.ci.uc.pt/mhonarchive/archport/msg00985.html> (consultado em 1-12-2006).

tendências básicas de comportamento se frustram, os seres humanos tendem para a desordem e a converter-se nas vítimas de outros humanos igualmente afectados por estes desajustes”.

(Montagu, 1983)

Os defensores desta teoria – teoria da aprendizagem social - onde se insere Bandura, seu criador (Del Pozo & González Pérez, 2002: 425), associam o fenómeno da agressividade a uma construção social, através da experiência directa ou pela observação das acções dos outros.

O meio sociocultural exerce uma grande influência no indivíduo, na forma como valoriza ou pune determinadas condutas. O sujeito age de acordo com os modelos societários e com os benefícios/perdas que derivam das suas acções. Os grupos onde o sujeito se insere podem revelar-se como um factor inibidor ou potenciador da agressividade.

De acordo com esta teoria as principais fontes de modelação da conduta agressiva são: a) as influências familiares; b) a influência das subculturas; c) a modelação simbólica, com especial preponderância para a TV.

Assim, o comportamento agressivo não resultaria de factores inatos mas tão só do processo de socialização ocorrido num determinado momento e local, condicionado, portanto, aos vários estímulos externos com que o indivíduo é confrontado.

Também dentro desta linha de pensamento se pronunciou uma comissão espanhola da UNESCO, através de um relatório citado por Cerezo Ramirez, quando ao reportar-se às possíveis relações biológicas que explicariam a propensão do Homem para o desencadear da violência e da guerra, elenca um conjunto de premissas a contestar a prevalência daqueles factores (inatos e genéticos) em detrimento dos factores relacionados com a socialização, defendendo que “O modo como agimos é induzido pela forma como fomos condicionados e socializados. Assim, não existe nada na nossa neuropsicologia que nos incite a reagir violentamente” (Cerezo Ramirez, 2001a: XXI).

1.1.4- As propostas de Geen

Outro investigador, Geen (Del Pozo & González Pérez, 1992: 426), propõe uma síntese entre as várias teorias, ao considerar a existência de diversos factores como

condicionantes/determinantes dos comportamentos agressivos, atomizando-os em torno de duas variáveis: variáveis internas e variáveis situacionais. Nas primeiras associa factores relacionados com o temperamento, fisiologia, expectativas socioculturais, personalidade e observação de estímulos violentos. No segundo grupo insere o não cumprimento de normas, as frustrações, o conflito familiar as tensões ambientais, a dor o ruído e os ataques interpessoais nomeadamente insultos e provocações.

Geen defende, ainda, que os aspectos fisiológicos apenas predis põem à agressão não obrigando à passagem ao acto; valoriza, também, o efeito do meio como condicionante da forma de resolução do conflito, surgindo como factor potenciador ou inibidor do mesmo. Este investigador atribui grande importância aos elementos cognitivos e afectivos no despoletar do conflito, o que abre uma porta à criação de mecanismos de prevenção dos mesmos. Não sendo inevitável a resposta agressiva, o ser humano pode controlar a sua conduta, enquanto as diferentes estruturas da sociedade criam mecanismos tendentes a prevenir tais comportamentos.

1.2- Violência em contexto escolar

A agressividade e a violência não são fenómenos apenas dos nossos dias. Desde há séculos que somos confrontados com notícias de actuações cruéis para com o próximo e para com os animais. Violações, torturas, espancamentos, homicídios ... um rol infindável de actos de crueldade. Veja-se a luta de cães... extasiam os “espectadores” pela carnificina que nela ocorre.

Se recuarmos alguns séculos, somos confrontados com as imagens do Coliseu de Roma em que a população ululava perante as cenas macabras ocorridas na arena. Mais arrepiante se torna quando nos debruçamos sobre os diversos genocídios que têm ocorrido ao longo dos anos, em todos os continentes, com saliência para o perpetrado pelas forças nazis numa Europa dita, então, civilizada. Neste exemplo, o ódio impregnado nos indivíduos, configura aspectos patológicos da humanidade.

Inúmeros relatos transportam-nos para uma realidade que é bem presente mas de difícil aceitação e compreensão:

“(…) na tarde de 31 de Dezembro de 1956, milhares de jovens de quinze e dezanove anos reuniram-se sem premeditação na maior avenida de Estocolmo e passaram a noite a quebrar tudo o que puderam, arrancando pedras tumulares e arremessando gasolina inflamada. Essa violência espontânea não tinha causa nem objectivo no sentido que atribuímos aos termos: lutar contra uma injustiça, conquistar um território, etc. Os observadores ficaram perplexos com as expressões duras e tristes daqueles adolescentes: Não se divertiam, comentou um jornalista. Explodiam de repente numa loucura de destruição muda”.

(Millet, s/d: 104)

Se a acção dos jovens nem sequer tinha um objectivo contestatário, o que pode mobilizar o ser humano para caminhos tão destrutivos?

Muitos seriam os exemplos que poderíamos explicitar, confrontados como somos diariamente com relatos de actuações díspares e que chocam o mero leitor. A agressividade e a violência são uma constante do ser humano e “invade” os mais diversos campos do quotidiano com os mais variados contornos: “Existe toda uma gradação desde as pequenas alfinetadas que, diz-se, representam o sal do amor, até aos crimes sádicos, que produzem o prazer sexual dos seus autores” (Millet, s/d: 75).

Quando utilizamos o conceito violência estamos a associa-lo a actos diversos, podendo passar pela agressividade verbal ou implicar o uso da força, empregue de uma forma mais brutal, muitas vezes indiscriminada, e quase sempre de forma gratuita. Porém, não se torna fácil definir as fronteiras que enquadram os comportamentos violentos.

Guillotte (1999) alerta para a necessidade de se ter em atenção dois aspectos importantes neste fenómeno – por um lado o acto em si mesmo, isto é, o acto de violência em concreto, por outro lado, o que significam os factos em questão, tendo em atenção o que justifica ou que concorre para esse acto. Este investigador considera o acto de violência como a ponta emergente de um iceberg, em que os factores “submersos” se revestem de importância capital porque são eles que condicionam o tipo de violência.

Salienta, ainda, as dificuldades que existem para uma definição do que é ou não violência: os profissionais da justiça acentuam mais os critérios legais, a sua dimensão penal, enquanto os profissionais de saúde valorizam os critérios médicos e os profissionais da educação colocam a tónica nos critérios pedagógicos ou comunicacionais, relacionados com a gestão das relações interpessoais.

Yves Michaud, citado por Stirn (1978: 16-17) considera que:

“(…) há violência quando numa situação de interacção, um ou vários actores agem de maneira directa ou indirecta, concentrada ou dispersa, prejudicando um ou vários outros, em graus variáveis, quer na sua integridade física, quer na sua integridade moral, quer nos seus bens, quer nas suas participações simbólicas e culturais”.

Hacker (citado por Javier Callejo, 2003: 139) realça a relação existente entre os conceitos de agressividade e violência. Define agressão como “a disposição e energia humanas imanescentes que se expressam nas mais diversas formas individuais e colectivas de auto-afirmação, apreendidas e transmitidas socialmente, e que podem chegar à crueldade” sendo a violência “a manifestação aberta, manifesta, “despida”, quase sempre física da agressão”. Esta última seria a concretização, através de actos, dos sentimentos/manifestações de agressividade. Configuraria, assim, um comportamento tendente a causar feridas ou danos a pessoas ou bens através da utilização da força ou do poder.

De La Reguera (2002: 25-26) salienta o facto dos comportamentos agressivos visarem dois objectivos distintos: pode configurar o desejo de ferir ou provocar algum dano às vítimas ou então, ter como finalidade a demonstração de poder.

Este autor distingue ainda a “agressão instrumental”, em que o agressor utiliza a violência tendo em vista atingir um fim específico, da “agressão hostil”, cuja intenção é marcadamente a de provocar danos a outrem.

Assim, distingue agressividade de violência, considerando que esta existe “quando um indivíduo impõe a sua força, o seu poder e o seu status contra outro, de modo que abuse dele, lhe provoque danos directa ou indirectamente, física ou psicologicamente, sendo a vítima inocente de qualquer argumento que o “agressor” utilize para se desculpar”.

Também Jares (2002: 38) distingue agressividade de violência. Para este autor a agressividade é determinada pelos processos culturais de socialização, sendo “positiva e necessária, enquanto força de auto-afirmação física e psíquica do indivíduo”.

Bernard Charlot (2002b), investigador que tem dedicado parte das suas pesquisas em projectos com alunos de bairros populares, considera que o fenómeno da violência escolar existe pelo menos desde o século XIX, época em que, em Paris, ocorreram revoltas estudantis em liceus da burguesia.

Duas grandes preocupações deste investigador prendem-se com o facto da violência escolar envolver alunos cada vez mais jovens, entre os 8 e os 13 anos, e atingir graus extremos como a morte.

Outra das observações que constata prende-se com o envolvimento em actos de violência escolar, de elementos exteriores à escola, tanto encarregados de educação como jovens da área de implantação da escola, muitas vezes envolvidos em “lutas de bandos”.

Charlot (2002a: 434-435) distingue três níveis de violência associada à escola: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A primeira relaciona-se com os actos de violência que ocorrem na escola como resultado do ajuste de contas entre gangues, por ex., e que ocorre na escola como poderia acontecer noutro espaço qualquer. Nesta perspectiva a escola funcionaria apenas como o local escolhido pelos indivíduos para o exercício da sua acção de violência.

Na segunda conotação inserem-se os actos praticados contra a escola como organização ou contra quem os representa, nomeadamente atitudes de agressão aos professores e directores ou actos contra o património³.

Finalmente, Charlot refere-se à violência da escola como sendo

“(…) uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)”.

Retomando a segunda aceção defendida por Charlot – a violência na escola – constatamos que os actos de violência contra o património nos surgem frequentemente associados ao conceito de vandalismo. Costa & Vale (1998: 11), citando Coslin, associam a origem desta designação aos vândalos⁴, povo germano oriundo da região da Escandinávia

³ Nos estudos efectuados em França sobre a violência escolar, Debarbieux conclui que se verifica um aumento deste tipo de actos de violência, catalogando-os de “violences anticolaires”.

⁴ Seguindo o pensamento de Coslin, as autoras referem que “os termos “vândalo” e “vandalismo” são utilizados quando se trata da destruição brutal ou da degradação de coisas belas, mais frequentemente obras de arte e objectos de cultura”.

Se consultarmos o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, tomo VI, o termo vândalo aparece-nos com as seguintes aceções: 1- indivíduo dos vândalos, povo germânico que por volta do século V invadiu, promovendo devastação, a Hispânia e o Norte de África, onde fundou um reino; 2- que ou aquele que estraga ou destrói bens públicos, coisas belas, valiosas, históricas etc; 3- que ou aquele que não tem cuidado, esmero, que estraga tudo; 4- que ou aquele cuja acção ou omissão traz prejuízo à civilização, à arte, à cultura.

que nos séculos IV e V invadem o Império Romano do Ocidente e cuja acção destruidora contribuiu para a perpetuação do nome.

O termo foi adquirindo uma significância cada vez mais abrangente e nos tempos que correm, surge associado a actos “fúteis” ou “inúteis”, sem qualquer benefício para os seus autores, mas também a actos em que os seus autores colocam uma determinada intenção. O reconhecimento da existência de alguma intencionalidade nos actos de vandalismo levou os autores a proporem seis categorias que distinguissem os tipos de actos de vandalismo praticados:

“(...) actos ideológicos (vandalismo destinado a chamar a atenção para alguma causa importante); actos aquisitivos (vandalismo para a aquisição de bens ou de dinheiro); “graffiti” (vandalismo para transmitir uma mensagem ou exprimir a própria identidade); expressão de divertimento (vandalismo como parte de um jogo); expressão de problemas (vandalismo como uma expressão pública de raiva, frustração, medo, ansiedade); actos não intencionais (erradamente apelidados de vandalismo, já que não houve essa intenção)”.

(Costa & Vale, 1998: 12)

Outra conceituada investigadora que tem desenvolvido a sua prática no Brasil em colaboração com a UNESCO, é Mirian Abramovay (2002: 73-74). Nos seus estudos sobre a violência no quotidiano da escola, esta investigadora atomiza o conceito de violência em torno de dois tipos de actuação: o primeiro, associado aos actos em que se verifica uma acção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros, implicando também roubos, assaltos e formas de agressão sexual; o segundo, associado a acções que envolvam formas de violência simbólica, configuradas em acções de abuso de poder, muitas vezes institucionalizadas.

Abramovay (2002: 83-84) conclui pelos seus estudos, que a violência no ambiente escolar deixa marcas nos alunos (traumas, medo, insegurança) dificultando, assim, o desenvolvimento pessoal das crianças. As consequências são extensivas aos adultos, particularmente ao corpo docente, reflectindo-se, nestas escolas, na ausência de um corpo docente estável e na diminuição da qualidade do seu desempenho profissional.

Outro autor que aborda as questões da violência em contexto escolar é Alain Mouniotte. Segundo este investigador (2006: 149-155), podemos aglutinar a violência em

torno de “duas séries de parâmetros”: um, prende-se com aspectos mais objectivos ou susceptíveis de alguma objectividade, enquanto o outro conjunto está associado a parâmetros de ordem psicossocial.

No primeiro núcleo insere as atitudes que se prendem com as agressões verbais ou incivildades, os actos contra o património e ainda as acções contra as pessoas. Este autor alerta para as dificuldades que se colocam na categorização de alguns destes actos porque, afirma, torna-se difícil determinar exactamente “a partir de quando uma frase ou um gesto é reputado de violento” (Mougniotte, 2006: 149-150).

O segundo conjunto de parâmetros reflecte a valoração que uma determinada sociedade ou grupo social atribui a determinadas acções. Um acto pode ser tolerado numa determinada época, ou numa dada sociedade, e noutra ser rejeitado. Por outro lado, e tendo em atenção o contexto em que se desenrola, o mesmo acto pode ser tolerado numa determinada conjuntura para num momento posterior, inserido num outro contexto, ser repudiado.

Para Mougniotte, a envolvimento de uma ocorrência ajuda a determinar o seu grau de aceitação/rejeição. Num contexto de insegurança ou de vulnerabilidade numa determinada sociedade ou instituição, alguns actos tendem a deixar de ser aceites e passam a ser vistos como atitudes de agressão.

A escola enquanto instituição educativa, não está imune a este fenómeno. Os actos violentos que ocorrem numa determinada sociedade acabam por se repercutir no seio da escola na medida em que esta reflecte a sociedade onde se insere:

“Contrariamente ao que alguns afirmam, a escola não é um santuário. Ela é, necessariamente, o reflexo do que se passa por toda a parte. O objectivo de uma educação não é por conseguinte manter o desvio da violência mas eliminá-la por toda a parte onde se estenda”.

(Mougniotte, 2006: 153)

A escola, para poder combater a violência precisa de conhecer as suas causas. No entanto, defende Mougniotte, não basta ficar pela análise dos factores que comumente se apontam como causas da violência, como sejam os aspectos associadas à agressividade dos adolescentes, as razões de ordem psicológica que encontra alguns dos seus fundamentos na desorganização familiar ou os factores resultantes da ineficiência das estruturas socio-económicas. Todos estes factores são importantes e não podem ser descurados, mas não esgotam os elementos explicativos que concorrem para este fenómeno. Um factor que a

instituição escolar procurará ter presente, prende-se com as ocorrências no seu espaço interno, reflectindo sobre elas.

Mougniotte alerta para a relevância que adquirem os factores endógenos à própria instituição educativa. Por vezes são os profissionais nas escolas os causadores de algumas atitudes de violência pelo facto de utilizarem termos pejorativos para com os alunos, desencadeando, ainda, atitudes de humilhação que provocam a revolta dos estudantes contra a instituição e contra os seus profissionais. Por isso, é necessário promover o respeito mútuo. Não basta exigir que os alunos respeitem os adultos na escola, é necessário que estes dêem o exemplo e sejam referências positivas para os alunos seguirem.

A escola procura, também, desenvolver mecanismos de combate à violência de modo a evitar o laxismo que por vezes se instala em algumas instituições. Porém, as sanções não podem ser factor de humilhação do aluno nem servir para a escola se “livrar” de alunos mais problemáticos, pelo contrário, constituir-se-ão em factores propícios à descoberta dos caminhos mais adequados, promotores da alteração de comportamentos.

Apesar das dificuldades e por vezes também do desânimo que se instala nos elementos responsáveis pelas escolas, é necessário salientar que através da educação para a cidadania poderemos trilhar um caminho conducente à redução dos actos de violência em contexto escolar, e, dentro de determinados limites, estender os seus resultados à sociedade em geral:

“A educação não é, por conseguinte, nem tudo nem nada, devendo ser considerada ao mesmo tempo sem um fatalismo que concluiria pela sua inutilidade e sem uma euforia que proclamaria ingenuamente a sua eficácia”.

(Mougniotte, 2006: 155)

1.3- O bullying nas escolas

“O bullying tem sido um problema desde que o ciumento Caim assassinou o seu irmão Abel... ou desde que o primeiro homem da caverna assestou a sua clava na cabeça de outro”.

(Beane, 2006: 9)

O fenómeno Bullying tem suscitado nos últimos anos um olhar mais atento por parte de investigadores e responsáveis políticos. Se em determinados países como os Estados

Unidos, a Inglaterra e a vizinha Espanha já se procede a esta análise há vários anos, em Portugal parece finalmente mobilizar consciências para esta problemática que, muitas vezes, era vista como uma brincadeira de crianças, inserida numa “normal” etapa de crescimento infanto/juvenil.

Não sendo um fenómeno exclusivamente escolar na medida em que o podemos encontrar na família ou nos locais de trabalho, entre adultos, reveste-se de particular acuidade nos bancos da escola. Aqui, por se tratar de uma fase de crescimento da criança em que se moldam comportamentos/atitude, podem-se desencadear mecanismos preventivos. Pode-se prevenir não apenas a “formatação” de bullies, como evitar o sofrimento de muitas crianças que desde tenra idade ficam marcadas por terem sido vítimas dos seus pares. Este fenómeno é identificado por diversos autores como a violência entre iguais, porque ocorre entre pares. Mas afinal de que falamos?

De acordo com Freire (2001: 52), existem vários vocábulos utilizados para identificar este fenómeno, apesar de conterem em si alguma especificidade. Segundo esta autora, os investigadores anglo-saxónicos utilizam o termo bullying com o objectivo de acentuar mais a dimensão individual do problema, enquanto os investigadores escandinavos utilizam os vocábulos “mobbing” (noruegueses e dinamarqueses) e “mobbing” (suecos e finlandeses) acentuando mais o aspecto grupal deste fenómeno.

Em Espanha⁵, a necessidade de encontrar um termo equivalente à designação anglo-saxónica que evitasse ambiguidades e que permitisse uma identificação clara e objectiva do fenómeno, tanto para quem investiga como para as crianças ou adolescentes a frequentar a escola, levou a que fosse adoptado a expressão “Maltrato entre iguais”.

Apesar das diversas designações, o conceito de Bullying é o mais utilizado na literatura. Clarifiquemos, com base nas propostas de vários investigadores, alguns comportamentos associados ao bullying, definidores desta forma de violência.

Devem-se a Olweus os primeiros estudos sobre bullying, considerando o autor que um aluno é vítima de bullying quando “(...) é agredido ou se converte em vítima quando está exposto de forma repetida e durante algum tempo a acções negativas colocadas em

⁵ Esta clarificação conceptual é abordada no estudo divulgado pela instituição espanhola “El Defensor del Pueblo”, in <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp> (consulta realizada em 13/02/2007).

prática por outro aluno ou por vários alunos” (Del Pozo & González Pérez, 1992: 432; Beane, 2006: 16; Freire, 2001: 52).

Para Olweus, este tipo de comportamento caracteriza-se por um exercício de “poder” abusivo de um aluno sobre outro, submetendo-o a práticas não consentidas e que a vítima não consegue impedir.

Segundo Olweus, citado por Freire (2001: 52-53), falamos de acções negativas “quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir injúrias ou desconforto sobre o outro – basicamente o que está implícito na definição de comportamento agressivo”. Diz ainda Olweus que “o termo bullying não deve ser usado quando se trata de dois alunos de igual poder ou força (física ou psicológica) que tenham uma luta ou altercação ocasional; para se utilizar o termo bullying deve existir um desequilíbrio de forças (uma relação de poder assimétrica)”.

Rosário Ortega Ruiz, investigadora que se tem dedicado à análise do fenómeno em Espanha, salienta o facto do maltrato entre iguais configurar a existência de “dois papéis sociais: o do aluno que, actuando de forma despótica e prepotente, tenta dominar a vontade do outro; e o deste último, que pressionado por uma situação que não consegue ultrapassar, se vê obrigado a assumir o papel de vítima” (citada por Freire, 2001: 53).

Laslett (citado por Cerezo Ramirez, 2001a: 100) define a conduta bullying como “os ataques repetitivos – físicos, verbais ou psicossociais – das pessoas que estão em posição de poder sobre as que são fracas em comparação com elas, com a intenção de lhes causar dor para a sua própria gratificação”.

Outra autora que se debruça sobre este fenómeno, analisando-o ao longo dos últimos anos, é Cerezo Ramirez. Para esta investigadora (2001a: 111), o bullying “trata-se de uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens adultos. Não se trata de um episódio esporádico; pelo contrário, pode durar semanas, meses e, inclusivamente, anos”.

Sobre esta definição proposta por Cerezo Ramirez, não podemos deixar de referir que investigações mais recentes têm mostrado que os protagonistas do bullying são cada vez mais novos, não se tratando de “jovens adultos” mas sim de crianças. A proposta de Cerezo Ramirez pode induzir o leitor a enquadrar o fenómeno num contexto escolar frequentado apenas por adolescentes e a realidade mostra que ele se desenvolve desde

tenra idade, sendo a escola primária palco destas práticas, conforme demonstram, por exemplo, as investigações realizadas por Beatriz Pereira e pela equipa de trabalho em que se insere (Pereira, 1997; Pereira et al., 2005).

Cerezo Ramirez (2001b) acentua o facto dos actos praticados entre pares serem exercidos de forma continuada, e direccionados frequentemente para o mesmo indivíduo:

“Um aspecto específico destas relações é que o aluno (ou grupo de alunos) “valentão” trata de forma tirânica um companheiro, o qual persegue, oprime e atemoriza repetidamente, até ao ponto de convertê-lo na sua vítima habitual”.

Costa & Vale (1998: 14), investigadoras que em Portugal desenvolveram um estudo de grande dimensão sobre o fenómeno da violência escolar, citando Stephenson & Smith referem que:

“O “bullying” não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamento agressivo onde são referidos comportamentos como: chamar nomes; dizer coisas, espalhar rumores ou enviar recados, desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; agredir fisicamente; violentar sexualmente; danificar bens. O agredir, propriamente dito, surge paralelamente ao ameaçar, atormentar, incomodar ou perseguir, repetidamente de uma forma desagradável, ilustrando a diversidade de comportamentos envolvidos que se traduzem, em última análise, na ocorrência de agressão, real ou implícita”.

Outro investigador, que recentemente esteve em Portugal para o lançamento do seu livro “A Sala de Aula Sem Bullying”, e se mostra preocupado com a dimensão que o fenómeno tem vindo a ter, é Allan Beane.

No seu livro, eminentemente voltado para os elementos da comunidade escolar e principalmente para os docentes, Beane apresenta algumas características que ajudam a circunscrever e a tornar consensual a definição de bullying, com o objectivo de, em contexto sala de aula, ser possível promover uma abordagem adequada, com uma linguagem objectiva e perceptível por todos os alunos, tendo em vista uma actuação eficaz na erradicação deste fenómeno. Beane (2006: 26) sistematiza, assim, algumas características definidoras do Bullying:

O bullying envolve pelo menos duas pessoas: o bully e a sua vítima;

Os bullies gostam de se sentir fortes e superiores;

Os bullies gostam de ter poder sobre os outros;

Os bullies usam o seu poder para magoar as outras pessoas.

A priori, muitos dos comportamentos definidores do Bullying parecem configurar comportamentos que ocorrem no quotidiano das crianças, até entre irmãos, e que não revelam qualquer resultado pernicioso entre os envolvidos. Talvez por isto, algumas atitudes tenham, ao longo dos tempos, passado despercebidas à maioria do corpo docente, discente, das famílias e de toda a comunidade educativa de um modo geral.

Este tipo de comportamento desenvolve-se de forma “camuflada”, ocorrendo com frequência em locais desprovidos de qualquer vigilância, permitindo, aí, atitudes mais arrojadas por parte do agressor, actos mais incisivos que contribuam para a interiorização e manutenção do medo na sua vítima. É este medo que a leva, nos momentos partilhados com outros colegas ou adultos, a manter-se “submissa” perante um simples olhar intimidatório por parte do agressor.

O fenómeno não se esgota nesta caracterização. Os tempos que correm têm suscitado a crescente utilização das novas tecnologias de informação e comunicação que, de acordo com Barrio Martinez et al. (s/d: 281), estão a favorecer o aparecimento de uma nova dimensão desta prática: o Cyberbullying.

O rápido desenvolvimento tecnológico tem contribuído para a difusão de novas tecnologias de comunicação e informação – A Internet e as comunicações móveis têm crescido de forma exponencial. A sua preponderância nas sociedades contemporâneas resulta da conjugação de diferentes vectores, com predominância para os factores económicos.

As facilidades de contacto que as comunicações móveis trouxeram, transformando os actores em elementos presentes a qualquer momento, ficando apenas à “distância” do premir de uma tecla, bem como as vantagens culturais que se obtêm através da utilização da Internet, contribuíram decisivamente para a popularidade destes meios audiovisuais.

Outro factor que tem contribuído para a difusão destes meios prende-se com a atracção que a informática exerce sobre os jovens. Esta “atracção”, aliada à possibilidade

dos jovens acederem a conteúdos científicos de modo mais rápido, tem levado os governos⁶, os professores e os encarregados de educação, a incentivar o seu uso.

Podemos dizer que a conjugação destes factores - a facilidade de utilização dos novos “instrumentos tecnológicos” por parte dos jovens, e a introdução desta área nos currículos escolares – associado à diminuição dos custos do equipamento informático, tem contribuído para a difusão e popularidade destes meios de comunicação.

São as interacções possibilitadas por estas novas tecnologias que têm contribuído para o crescimento do Cyberbullying.

Trata-se, portanto, de uma forma de “assédio através das novas tecnologias de informação e comunicação, cujas características específicas de anonimato do agressor e de reiteração e amplificação dos seus efeitos pelo número de pessoas que as podem presenciar ou ter conhecimento delas” (Barrio Martinez et al., s/d: 281), tem deixado preocupados os investigadores. Estes, alertam para a necessidade de se adoptarem medidas adequadas ao combate deste fenómeno emergente mas que possui um alcance incalculável.

Os resultados do estudo efectuado em Espanha por Barrio Martinez et al. (s/d), confirmam que os agressores têm utilizado com maior acuidade estes meios de coação. As vantagens decorrentes do anonimato que estas tecnologias propiciam, permitem que o agressor seja mais incisivo para com as suas vítimas.

Num momento em que a Internet ganha cada vez mais adeptos junto do público mais jovem, não é demais alertar para a necessidade dos adultos estarem mais atentos aos perigos que estão associados à sua utilização.

1.3.1- As formas de intimidação

Para uma melhor compreensão do bullying, urge clarificar alguns aspectos relacionados com as formas de intimidação e com as características dos protagonistas deste tipo de violência.

Os bullies desenvolvem ao longo do seu percurso formas de coacção que surtam efeito junto das suas vítimas e causem impacto perante os colegas, mas que passem

⁶ Veja-se o caso português, em que uma das medidas consideradas mais emblemáticas pelo actual governo se prende com o chamado “choque tecnológico”, situação que tem conduzido ao fornecimento de computadores portáteis às escolas, assim como à disponibilização do acesso à Internet na generalidade dos estabelecimentos dos diferentes ciclos de ensino.

despercebidas ao olhar de quem exerce cargos de responsabilidade na escola. Pretendem com estas acções reforçar o seu papel de liderança. São alunos que frequentemente se esforçam por passar a ideia de serem sujeitos assertivos.

Os mecanismos de intimidação que os bullies desenvolvem podem revestir-se de formas diversas, associando-se frequentemente a:

1- Intimidação física, como por exemplo bater nos outros (esmurrar, pontapear), apropriar-se de coisas/objectos das vítimas;

2- Intimidação verbal (insultos, observações desagradáveis ou chocantes, alcunhas, ameaças...);

3- Intimidação indirecta, como por exemplo espalhar calúnias ou rumores maliciosos com o objectivo de excluir alguém de um determinado grupo.

1.3.2- Características dos protagonistas do bullying

Cerezo Ramirez (2001b) desenvolveu um estudo com crianças (rapazes e raparigas) entre os 10 e os 15 anos de idade para tentar compreender a importância de que se revestem as variáveis da personalidade e da sociabilidade tanto para os agressores como para as vítimas. Utilizando um questionário, e tendo por base uma amostra de 315 alunos, identificou 36 bullies e 17 vítimas. A estes elementos identificados, passou um questionário de personalidade, tendo chegado às seguintes conclusões:

A variável “Neuroticismo” revela resultados semelhantes nos dois grupos (bullies e vítimas) enquanto a variável “Extraversão” obtém maior incidência nos alunos bullies. Constatou ainda, que as variáveis “Psicoticismo” e “Sinceridade e Liderança” apresentam diferenças significativas entre os dois grupos surgindo com maior incidência nos alunos bullies. As vítimas, pelo contrário, apresentam valores mais elevados nas variáveis “Autocontrolo” e “Ansiedade/Timidez”.

Os resultados da investigação mostram a existência de diversas correlações entre variáveis da personalidade e da sociabilidade, e entre estas e a idade ou sexo, diferindo o seu grau de incidência consoante se tratem de agressores ou de vítimas.

Debrucemo-nos sobre algumas das características definidoras dos agressores ou bullies bem como das vítimas do bullying.

Ao clarificar o perfil dos agressores, os diversos estudos (Olweus, Cerezo Ramirez, Lowenstein, Laslett) mostram-nos a existência de indivíduos fisicamente mais fortes do que as suas vítimas, normalmente com uma idade superior à média do grupo⁷; a atitude em relação aos professores é negativa; apesar de serem menos populares do que os alunos considerados adaptados, têm mais popularidade do que as vítimas; desenvolvem, frequentemente, atitudes de agressividade/conflitualidade, reveladora de uma personalidade agressiva; têm um percurso escolar mais irregular, com classificações mais baixas, notando-se uma significativa quebra de rendimento no ensino secundário onde, frequentemente, obtêm resultados inferiores à média; desenvolvem atitudes negativas face à escola; a sua auto-estima, normalmente acima da média, é suportada na sua maior popularidade ou no aspecto físico; revelam fraco autocontrolo, que resulta em conflito perante alguma adversidade; sentem prazer em ridicularizar ou brutalizar as suas vítimas; são mais hiperactivos, disruptivos e extrovertidos; são maioritariamente do sexo masculino.

Outras características que surgem associadas ao perfil bullie resultam de um ambiente familiar pouco coeso, onde o sujeito goza de uma grande autonomia e pouco controlo por parte dos seus progenitores, pautando-se as relações familiares por um elevado grau de conflitualidade.

Focalizando o grau de incidência relativamente ao género, os investigadores encontraram algumas diferenças no que respeita ao tipo de agressão. Enquanto os rapazes privilegiam as acções que se relacionam com a violência física e também verbal, nas raparigas, pelo contrário, a conduta bullying traduz-se, com maior frequência, em intimidações verbais e intimidação indirecta (psicossociais), como seja propagar rumores, “tirar” a melhor amiga a outra rapariga entre outras acções.

Os investigadores são consensuais em apontar como algumas consequências para os agressores ou bullies, que desenvolvem este tipo de atitudes desde tenra idade, nos bancos da escola, o facto de poderem vir a desenvolver um percurso social dentro da marginalidade, verificando-se, ainda, o agravamento das suas atitudes de delinquência.

⁷ Note-se que esta situação não é linear, podendo ocorrer situações em que os agressores, apesar de serem mais franzinos e aparentarem um aspecto mais frágil, exercem um ascendente psicológico e físico sobre alunos mais corpulentos, submetendo-os à sua vontade.

Se o perfil dos agressores nos revela um índice de agressividade muito elevado, o das vítimas, pelo contrário, desenvolve-se em torno de um conjunto de comportamentos de medo e de submissão. Podemos distinguir as vítimas em dois grupos: a vítima que provoca e a vítima passiva, mas ambas acabam por ter vivências idênticas e passar por sofrimento semelhante.

Olweus (citado por Seixas, 2005) define as vítimas passivas como inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem, e as vítimas-agressivas as que revelam temperamento exaltado e que retalias o ataque. Seixas, referindo-se a estas últimas, diz tratarem-se de “alunos que simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se, assim, como um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que com ambos partilhem algumas características”.

As investigações mostram que para estas crianças o sofrimento e a humilhação provocados por este fenómeno persistem ao longo dos anos. Não se trata apenas da violência física. O isolamento, a solidão e o sentimento de rejeição estão sempre presentes.

O sentimento de insucesso e de inferioridade perante os seus companheiros, agrava a atitude de auto-vitimização que a criança desenvolve por se sentir incapaz, no plano pessoal, mas acima de tudo ao nível de relações sociais. Por isso surge muitas vezes isolado, sem amigos. O jovem deprecia-se, “motivando” ainda mais o bully a exercer as suas práticas de humilhação.

As vítimas deste fenómeno são maioritariamente do sexo masculino, normalmente mais jovens que os seus agressores, são tímidos, introvertidos e inseguros. São crianças com uma baixa auto-estima, menor agressividade, e com uma atitude mais positiva em relação aos professores. Podem, ainda, estar associadas a minorias étnicas ou apresentar algum tipo de handicap (obesidade, dificuldade motora, etc.).

O resultado do contínuo exercício destas práticas sobre os adolescentes pode ser dramático para as vítimas que, em casos extremos, encontram no suicídio o “caminho” para a libertação face à humilhação sofrida.

As práticas de bullying privam as vítimas de um bem-estar social e psicológico, sendo o seu quotidiano marcado por sintomas depressivos, stress, angústia, e diminuição da auto-estima. Outra consequência associada a este tipo de fenómeno relaciona-se com o percurso escolar. Estas crianças isolam-se com frequência, perdem o interesse pela escola o

que conduz, frequentemente, a situações de absentismo e/ou abandono escolar. A este propósito Olweus⁸ refere que:

“A continuidade destas relações provoca nas vítimas efeitos claramente negativos: diminuição da sua auto-estima, estados de ansiedade e inclusivamente quadros depressivos, o que torna difícil a sua integração no meio escolar e o desenvolvimento normal das aprendizagens”.

À Guisa de síntese e tendo por base a leitura dos diversos autores (Costa & Vale; Beane; Pereira; Del Pozo & González Pérez; Cerezo Ramirez), podemos dizer que o bullying se identifica por:

a) Um tipo de comportamento exercido por um ou mais estudantes sobre outro ou outros colegas de forma voluntária por parte do bully, não configurando qualquer resposta a uma provocação da vítima;

b) Actos propositadamente nocivos e que são repetidamente exercidos sobre as vítimas, mantendo uma periodicidade regular e não de forma ocasional;

c) Acções contra as quais as vítimas têm dificuldade em se defender por várias razões: porque os agressores ganham ascendente sobre as suas vítimas, ou porque estas não estão em posição de obter auxílio por se encontrarem em sítios mais isolados, ou ainda porque se sentem inibidos de revelar os actos a que são sujeitos pelos agressores;

d) Envolverem frequentemente três tipos de protagonistas: o bully (agressor), a vítima de bullying e os espectadores ou observadores.

2- Estudos sobre a violência em contexto escolar

2.1- Estudos realizados em França

Em França, as questões relacionadas com a violência escolar têm merecido crescente atenção por parte das entidades governamentais.

⁸ Citado no trabalho intitulado “Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales En La Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, p. 18, resultante de um estudo empírico efectuado em Espanha por uma equipa de investigadores e divulgado em <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp>.

Em 2006 os órgãos de comunicação social transmitiam imagens preocupantes de violência nas ruas de algumas grandes cidades francesas. A destruição e o confronto dos jovens com a polícia preenchiam grande parte dos noticiários, deixando a nu os problemas sociais que afectam as sociedades contemporâneas e, neste caso concreto, a sociedade francesa.

O descontentamento de franjas significativas da população mais jovem face às medidas relacionadas com o primeiro emprego que o governo francês queria implementar, mostraram as dificuldades que o poder político tem em encontrar medidas que respondam aos anseios das novas gerações, numa economia cada vez mais global.

Os problemas sociais acabam por “invadir” o espaço escolar, repercutindo-se nas acções “disruptivas” dos jovens, que, por esta via, exteriorizam algum descontentamento perante a falta de perspectivas no futuro. Vários investigadores franceses têm-se debruçado sobre esta problemática, o que nos levou a apresentar alguns dados desses estudos, paradigmáticos quanto ao fenómeno da violência.

Estudos efectuados no âmbito do “Observatoire Européen de la Violence Scolaire”⁹ (Debarbieux, s/d), tendo por base inquéritos realizados em escolas de meios desfavorecidos e uma amostra que envolveu 32 895 alunos, revelam que os actos de violência no território francês se prendem fundamentalmente com insultos (71,6% - 4708 alunos) e roubos (50,3% - 3308 alunos), estes últimos relacionados essencialmente com o roubo de material escolar.

Os dados recolhidos neste estudo revelam, também, o aumento da violência contra a organização escolar e seus representantes, catalogados por Debarbieux como “violences antiscolaires”. Estes resultados confirmam algumas observações efectuadas por outros investigadores (Wolfgang et Ferracuti; Dubet; citados por Debarbieux, s/d).

Os dados da investigação mostram que os professores têm perdido credibilidade tanto nos aspectos relacionais como nos aspectos didácticos, constituindo-se a sala de aula como um dos espaços onde se verifica o aumento da violência. Os resultados revelam que, entre 1995 e 1998 se passou de 7% de agressões verbais ou físicas dirigidas aos adultos, para 29%, sendo que destas acções, 15% correspondem a agressões verbais, 7% a agressões físicas e 7% a ameaças.

⁹ Debarbieux alerta para os cuidados a ter com as estatísticas oficiais porque nem todos os casos de violência que ocorrem na escola são relatados às instâncias competentes. Esta situação decorre da necessidade sentida por alguns dos directores escolares em preservar a imagem da escola.

Também Eirick Prairat (2005), professor da Universidade de Nancy, baseando-se em estudos realizados até ao ano lectivo 2002-03, quer pela inspecção-geral em França, quer por outros investigadores (Francois Dubet; Debarbieux; Pech), sintetiza algumas questões relacionadas com a violência escolar neste país.

De acordo com Prairat, os dados resultantes das investigações efectuadas revelam que a violência nas escolas é um fenómeno marcadamente social, típico dos estabelecimentos que acolhem alunos de meios sociais desfavorecidos, pouco propensos ao ambiente escolar. Neste sentido considera que a sociologia da violência escolar configura uma sociologia de exclusão, o que poderá justificar o facto da violência não se repartir de forma homogénea pelo território francês.

Os alunos são os elementos mais afectados pois aparecem referenciados como sendo 80% dos autores de actos de violência e 50% das vítimas dessas ocorrências. Nota o autor, que apesar de continuarem a ser actos praticados essencialmente por adolescentes do sexo masculino, se tem verificado o aumento do envolvimento de raparigas. Salienta, ainda, o facto dos elementos envolvidos serem cada vez mais jovens.

No respeitante ao tipo de actos que mais ocorrem entre alunos, cerca de 30% referem-se a violência física sem arma e 23% a insultos ou ameaças. A violência verbal é a que aparece referenciada mais vezes quando é direccionada para os funcionários da escola (pessoal docente e não docente).

Os liceus profissionais¹⁰ são os que apresentam maior índice de actos de violência (15%)¹¹, a que se seguem os liceus de ensino geral e tecnológico (15%) e, posteriormente, as escolas básicas (70%), que absorvem a maior fatia da população escolar. O ensino primário é o que tem menor ocorrência de casos, com cerca de 7 incidentes para 10.000 alunos.

¹⁰ Convém clarificar alguma terminologia usada na designação das escolas francesas, para evitar erros de interpretação quanto ao tipo de nível de ensino/alunos abrangidos. Os *Lycées Professionnels* são escolas do ensino secundário, frequentadas por alunos entre os 15 e os 19 anos; Os *Lycées d'enseignement général et technologique*, correspondem às escolas técnicas do ensino secundário, frequentadas por alunos entre os 15 e os 20 anos; Os *Collèges*, correspondem às escolas do ensino básico, frequentadas por alunos entre os 10 e os 15 anos.

¹¹ A análise é feita tendo por base a proporção do número de alunos a frequentar a escola.

Outro facto relevante que o autor identifica, prende-se com os actores envolvidos neste tipo de comportamentos e com o espaço onde eles se manifestam. Os actos de violência ocorrem predominantemente dentro das escolas, resultando de interacções entre alunos, enquanto que os actos provocados ou que envolvem elementos exteriores à escola se reportam a cerca de 6% dos casos, contrariando o senso comum que atribuía a estes a responsabilidade pela grande fatia das acções de violência praticadas.

Dois locais surgem como sendo os espaços privilegiados para o desencadear destes comportamentos: os lavabos e as salas de aula. Outra característica que os estudos efectuados revelam, prende-se com o crescimento da violência dirigida ao pessoal escolar e aos edifícios.

Curioso ainda o facto de se assinalarem os meses de Novembro e Dezembro como aqueles em que ocorrem o maior número de incidentes, considerados pelo autor como “la période la plus “chaude” de l’année scolaire”, o que configura um tipo de ocorrência sazonal da violência nos estabelecimentos de ensino.

Prairat elenca algumas razões que conduzem a este fenómeno, associando-as à desmotivação dos alunos pela escola, à perspectiva do fracasso escolar¹² e, também, à grande mudança que ocorre na passagem para um novo ciclo de estudos.

Neste processo de mudança, o aluno confronta-se com a grande heterogeneidade do corpo discente e com a selecção e orientação escolar que a nova etapa de estudos “impõe”. Debarbieux, citado por Prairat, justifica as atitudes de violência dos alunos não pela falta de civismo mas sim pela crescente desilusão face à escola por esta não conseguir concretizar a promessa de igualdade de inserção¹³.

2.1.1- A actuação dos órgãos de soberania em França

O crescente fenómeno da violência tem motivado, em diversos países, a intervenção dos respectivos ministérios da educação, no delinear de estratégias que visem combater o

¹² A investigação confirma a existência de uma forte correlação entre insucesso escolar e comportamentos violentos

¹³ Arroteia (1998) analisa esta problemática, explicitando a crescente complexificação dos sistemas educativos e as dificuldades que estes têm em responder de forma adequada aos desafios da procura social da educação e da massificação da escola.

agravamento deste fenómeno. As estratégias passam, sobretudo, pela promulgação de legislação adequada. Através do enquadramento legal, procuram desenvolver mecanismos dissuasores para quem pratica actos de violência, procurando, também, assegurar às escolas a possibilidade de cumprir uma das suas funções – a educação para a cidadania.

Um desses exemplos chega-nos de França, onde o ministério da Justiça em conjunto com o Ministério do Interior e o Ministério da Educação, redigiram uma circular que foi enviada às escolas no início das actividades lectivas do corrente ano escolar. Esta circular mostra-nos que o fenómeno da indisciplina/violência é real e actual, constitui um obstáculo ao pleno desenvolvimento das funções da escola, e limita os direitos de cidadania de quem sofre as consequências de alguns desses actos.

Através desta circular (Robien, 2006) os referidos ministérios reafirmam:

a) A primazia do acto educativo, através da luta contra o insucesso escolar e a defesa da igualdade de oportunidades;

b) O apoio e o acompanhamento das vítimas de violência, colocando à disposição do pessoal e dos alunos da escola, mecanismos de protecção jurídica e de apoio médico e psicológico. Para o apoio e o acompanhamento jurídico das vítimas, disponibilizaram uma linha telefónica permanente e comunicação através de correio electrónico. Também se disponibilizam a apoiar as escolas na implementação de medidas de prevenção deste tipo de actos;

c) Envolvimento das forças de segurança local tendo em vista estabelecer um plano de segurança para as escolas da área de actuação, promovendo medidas de vigilância. Nos casos mais complexos, se tal for pedido pelo responsável pelo estabelecimento de ensino, possibilitar a permanência na escola de um membro das forças de segurança;

d) Responsabilizar os alunos e associar mais os pais na participação da vida escolar, através da organização e dinamização de actividades extracurriculares;

e) Melhorar a eficácia dos parceiros escolares. Para isso, cada estabelecimento de ensino fica incumbido de elaborar um plano de prevenção da violência, no âmbito do comité de educação para a saúde e para a cidadania;

f) Constituir um grupo de pilotagem em colaboração com a equipa interministerial, para fazer o balanço anual e dinamizar grupos de trabalho;

g) Apostar numa campanha de informação junto da comunidade educativa, alertando para os direitos e procedimentos a ter nos casos em que possa ocorrer este tipo de actos.

Esta acção, consubstancia-se na divulgação, através das escolas, dos seguintes três documentos: 1- "*Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire*"; 2- "*Faits ou situations d'insécurité dans les établissements scolaires ou à leurs abords. Questions-réponses*"; 3- "*Réagir face aux violences*".

O fenómeno da violência, com as várias nuances a ela associada, não se compadece com respostas isoladas. Exige, pelo contrário, o envolvimento de toda a sociedade na criação de estruturas de inclusão que permitam o fortalecimento dos laços sociais de todos os seus membros.

Esta intervenção conjunta de vários ministérios, que surge de França, é bem elucidativo de que este fenómeno não pode ser encarado de forma isolada.

2.2- Estudos realizados em Portugal

Em Portugal, um dos estudos mais abrangentes sobre a violência escolar foi realizado por Costa & Vale (1998), no âmbito de uma investigação solicitada pelo Instituto de Inovação Educacional, que pretendia ver clarificada a dimensão deste fenómeno no nosso país. Este estudo teve uma dimensão nacional e a amostra envolveu 4925 alunos de 142 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a frequentar os 8º e 11º anos de escolaridade.

De acordo com os resultados da investigação, os principais actos de violência prendem-se com a agressão verbal (67,6 % dos alunos já foram insultados e 54,6% já foram ameaçados com palavras ou gestos) e com a agressão física (63,6% dos alunos já foram empurrados propositadamente e 29,1% já foram batidos). As agressões sexuais também surgem com um elevado grau de incidência (cerca de 42,3% refere já ter sido apalpado contra sua vontade enquanto 19,5% afirmam ter sido vítimas de situações de exibicionismo).

Outro dado importante a salientar prende-se com o facto das principais vítimas dos actos anteriormente referidos, serem fundamentalmente alunos do 8º ano de escolaridade, do sexo masculino. A excepção prende-se com os actos relacionados com a agressão sexual em que a maior incidência se verifica nos elementos do sexo feminino do 8º ano.

Outras situações analisadas aludem aos actos de vandalismo, sendo vistos por dois prismas: o vandalismo praticado sobre os bens pessoais e o vandalismo praticado sobre bens pertencentes à escola. Quanto ao primeiro item, há 24,6 % de alunos que refere já ter sido assaltado, enquanto 23,7 % indica terem sido os seus bens danificados. Quanto ao segundo item, cerca de 70% a 80% dos alunos já encontrou material da escola vandalizado.

Outro dos vectores que o estudo procurava conhecer relaciona-se com a violência envolvendo os adultos. Os resultados mostram que os principais actos de violência para com os professores e funcionários estão relacionados fundamentalmente com a agressão verbal¹⁴ - cerca de 40% dos alunos já ouviram insultar um professor ou um funcionário; cerca de 42% dos inquiridos já observaram um aluno da escola a responder de forma violenta a uma ordem dada por um funcionário e cerca de 30% observaram a mesma atitude para com professores, dentro ou fora da sala de aula. No que respeita a ameaças físicas, as percentagens mostram valores inferiores: 8% viram empurrar um professor e 3,5% viram bater num professor, enquanto 11,4% viram empurrar um funcionário e 4,7% viram bater num funcionário.

O estudo mostra, ainda, que os alunos são os principais responsáveis pela prática de actos de violência, constituindo-se, também, nas principais vítimas dessa violência.

Se compararmos os dados com a investigação em França, constatamos que existe alguma similitude face às principais atitudes de violência, com excepção dos roubos que são referenciados em França como um dos principais actos de violência.

No que se refere às atitudes de violência para com os adultos, a agressão verbal é aquela que surge com maior grau de incidência em ambos os países.

Podemos concluir dizendo que tanto em Portugal como em França, a maior parte dos actos de violência ocorre dentro da escola e é praticado por alunos, sendo estes, também, as principais vítimas deste tipo de acções.

¹⁴ Os questionários efectuados pretendiam saber o grau de vitimação de professores e funcionários que tivessem sido observados pelos alunos, pelo que os resultados obtidos não correspondem a relatos na 1ª pessoa de elementos do corpo docente ou funcionários, nem tiveram por base qualquer recolha de informação a partir de participações disciplinares. A recolha de dados centra-se nas respostas dos alunos e, como tal, as autoras pretendem conhecer o grau de vitimação observada pelos alunos.

2.2.1- Medidas implementadas em Portugal

“Agressões entre alunos, insultos, distúrbios nas salas de aula, corredores ou pátios, assaltos ou tentativas de agressão a professores e funcionários. O cenário não é dramático, mas o Ministério da Educação quer pôr travão à crescente insegurança no meio escolar”.

(Jornal Correio da Manhã, de dia 06-01-2007)

Em Portugal as medidas para fazer face à problemática da violência têm surgido de forma avulsa, pois considera-se que este fenómeno tem pouca expressão a nível nacional e que está muito localizado em escolas consideradas “problemáticas”.

Algumas dos mecanismos de acompanhamento ou prevenção da violência em contexto escolar estavam associadas ao Programa Escola Segura e ao Observatório de Segurança na Escola.

Não é nossa intenção escapelizar a evolução diacrónica dos diversos mecanismos existentes para o acompanhamento da violência e respectivos modos de actuação. Porém, não poderíamos deixar de fazer referência a aspectos mais recentes que, de alguma maneira, são elucidativos do processo de intervenção relativamente a este assunto. Deixaremos aqui algumas notas sobre o “Programa Escola Segura”, um dos mais mediáticos, e sobre medidas mais recentes tomadas pelo XVII Governo Constitucional.

Pela análise do despacho conjunto nº 105-A/2005 de 19 de Janeiro, que publica o regulamento do “Programa Escola Segura”, verificamos que este programa havia sido criado “como um instrumento de actuação preventiva, visando reduzir ou erradicar a criminalidade nas escolas e meio envolvente”.

Cerca de dois anos mais tarde, em Dezembro de 2006, com o objectivo de consolidar o “Programa Escola Segura”, foi publicado o despacho nº 25 650/2006, de 19 de Dezembro, através do qual se aprovava o novo Regulamento deste Programa. Através deste despacho, reafirmam-se como princípios fundamentais a necessidade de fomentar iniciativas e projectos tendo em vista a promoção de valores de cidadania e civismo no meio escolar. Pretende-se, ainda, contribuir para a criação de sinergias com entidades e actores locais tendo em vista a segurança na escola e meio envolvente.

Os resultados, porém, não parecem muito animadores pois os casos de violência em contexto escolar continuaram a aumentar, conforme podemos constatar pelas informações que vão fazendo parangonas na comunicação social, originando mesmo algumas

reportagens televisivas, como a que foi emitida em 30 de Maio de 2006 na RTP 1, intitulada “Quando a Violência Vai à Escola”, com imagens obtidas a partir de câmaras ocultas instaladas num estabelecimento de ensino da periferia de Lisboa.

Em entrevista dada ao jornal “Correio da Manhã” de 6 de Janeiro do corrente ano, João Sebastião, coordenador do Observatório de Segurança na Escola, confirma a crueza dos números ao dizer que “Mil e quinhentos casos de violência num universo de um milhão e 700 mil alunos é relevante para quem passa pelas situações, mas não coloca em causa o sistema educativo”.

A crescente ocorrência e divulgação dos casos de violência levou a que o XVII Governo Constitucional procurasse novas vias para combater a violência e melhorar a eficácia na prevenção do fenómeno.

A informação do jornal “Correio da Manhã” de dia 6 de Janeiro do corrente ano, surge um dia depois de ter sido publicado em Diário da República, 2ª série, o Despacho conjunto nº 222/2007 de 5 de Janeiro, criando uma “equipa de missão para a segurança escolar” a funcionar sob a dependência da Ministra da Educação.

Esta equipa, constituída por três elementos e coordenada por uma Srª Intendente, oficial da Polícia de Segurança Pública, “tem como finalidade principal a concepção, desenvolvimento e concretização de um sistema de segurança nas escolas” (nº 2 do despacho nº 222/2007).

Pela leitura das competências atribuídas a esta equipa, elencadas no ponto 3 do citado despacho, constatamos que, até então, pouco tinha sido feito, de modo estruturado, para combater o problema, e que as medidas já implementadas não estariam a surtir o efeito desejado.

De facto, a principal missão da equipa agora nomeada, prende-se com a necessidade de fazer o diagnóstico das ocorrências de violência em todo o país, de modo a detectar escolas de maior risco para, posteriormente, propor e implementar mecanismos de actuação e desenvolver procedimentos de monitorização e acompanhamento dos assuntos que se relacionem com a segurança escolar.

Retomando a entrevista do coordenador do Observatório de Segurança na Escola que trabalhará com a equipa de missão, afirma este responsável que um dos objectivos desta

equipa é o de “fazer com que os agentes da Polícia se relacionem mais de perto com as escolas”, podendo ainda intervir nas situações em que os “alunos são vítimas de assaltos e agressões físicas e verbais”.

Outro grande objectivo, segundo João Sebastião, prende-se com a necessidade de melhorar o modelo de participação dos conflitos por parte das escolas. Neste âmbito, prevê a substituição dos formulários em papel, através dos quais as escolas efectuavam as participações das ocorrências, por um formulário electrónico. Pretende-se, desta forma, substituir o anterior processo, considerado lento e pouco operativo, por um outro mais eficaz, que permita agilizar os procedimentos de comunicação.

Outra ideia deixada por João Sebastião, é a da criação de um fórum na internet com o objectivo de promover a discussão dos problemas no meio escolar.

A concluir, queríamos deixar uma nota que consideramos importante e que se prende com o facto de se verificar o envolvimento conjunto neste projecto, dos Ministérios das Finanças, da Administração Interna e da Educação, à semelhança da intervenção que já havíamos referido no exemplo francês.

CAPÍTULO II – A ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO SINGULAR

1- A escola: breve resenha histórica

“A escola responde à necessidade social de transmitir a cultura às jovens gerações e de socializá-las, integrando-as na colectividade (comunidade) e preparando-as para desempenhar um papel activo nela. Responde também à necessidade de cada indivíduo de receber esses benefícios”.

(Quintana-Cabanas, 1989: 456)

Quintana-Cabanas (1989) atribui a construção do sistema escolar, no sentido moderno, aos gregos, que com a sua visão humanista se preocuparam com a educação dos seus cidadãos¹⁵. No entanto, foi apenas a partir da Revolução Francesa que surge o sistema escolar organizado nos moldes actuais.

A escola “iluminista” para além da valorização da pessoa humana, numa lógica de defesa do direito natural e de crítica aos atropelos à dignidade humana, bem presente em “Sobre os Delitos e as Penas” de Cesare Beccaria, professava o postulado da razão, da tolerância e da separação entre a Igreja e o Estado. D’Arcais (1990: 898) refere que:

“(…) em finais do século XVIII se vai formando uma nova consciência social durante e depois da Revolução Francesa. A declaração dos direitos do homem e do cidadão, a obra social das assembleias e a condenação dos privilégios de casta constituem um motivo de renovação profunda dos costumes”.

O fim do Antigo Regime e o triunfo dos “ideais constitucionalistas” conduzem à ascensão da burguesia e ao aparecimento de novas necessidades sociais a que urgia responder. Se a actividade económica proporcionou o fortalecimento da burguesia, as tarefas de governação emanadas das revoluções liberais asseguram a participação deste grupo social no campo político, através do voto censitário. A escola será fruto de todas estas alterações e terá que dar resposta às novas necessidades sociais, “reconstruindo” as suas funções.

¹⁵ Em Atenas eram considerados cidadãos apenas os homens livres, indivíduos do sexo masculino, filhos de pais atenienses, aos quais estavam reservados, em exclusivo, a governação da cidade assim como outros privilégios.

O processo de laicização do ensino é um sinal claro de que as funções da escola, “responsável” pela infusão de valores e pela construção da cidadania, não poderia ficar a cargo de uma instituição – igreja - com uma matriz específica, redutora da pluralidade dos ideais de cidadania, e que se constituía numa importante força dentro do próprio Estado. O Estado neutro, que respeita e defende os direitos individuais, assume-se também como um Estado laico, que separa as esferas temporal e espiritual e seculariza as instituições.

Rui Canário (2005: 61) refere-se à escola como

“(…) uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e os alunos; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica”.

1.1- A escola numa análise sincrónica

Rui Canário (2005: 61-88) coloca a definição de escola dentro de um quadro analítico em torno de três dimensões: a escola como forma, como organização e como instituição.

A forma escolar corresponde à sua dimensão pedagógica, centrada nos métodos, representando uma nova maneira de conceber a aprendizagem. Esta dimensão confere à escola “o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar” ao mesmo tempo que pretende “manipular” as modalidades educativas não escolares, transformando-as à sua imagem, numa lógica de “escolarização das actividades educativas não escolares”. Assim, ao exercer o controlo total da acção educativa, a escola perde os “referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se”.

A nova organização da escola, identificadora dos sistemas escolares modernos, caracteriza-se pela adopção de modos de ensino simultâneo, correspondendo “a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”. Apesar das limitações que esta forma de organização

impõe à dinâmica interna da escola, nomeadamente aos modos de trabalho escolar, ela é aceite pelos seus actores.

Rui Canário considera que este tipo de organização se constituiu “na matriz que condiciona a acção dos actores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola” contribuindo para tornar a “dimensão organizacional relativamente invisível”, ao mesmo tempo que promove a estabilidade da escola e condena ao fracasso qualquer querela sobre métodos pedagógicos.

Como Instituição, a escola, “a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social”, ao mesmo tempo que desempenha “um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação”.

Apesar de todas as vicissitudes por que tem passado ao longo dos tempos, a escola continua a ser uma organização que, apesar de complexa, se revela determinante e fundamental para a consecução dos desígnios de qualquer nação, e, por isso, importante “instrumento” do “poder público”. Como refere Quintana–Cabanas (1989: 457), “A escola é uma instituição social que depende destes três elementos: os poderes públicos, a administração e os mestres”.

1.2- A escola numa perspectiva diacrónica

Para além desta distinção analítica das três dimensões da escola (pedagógica, organizacional e institucional), Rui Canário propõe que se proceda a uma análise diacrónica da evolução da escola porque só através da compreensão das mutações ocorridas por força do devir histórico, será possível integrar e compreender as três dimensões anteriormente analisadas.

Nesta perspectiva, define três períodos distintos de análise da escola: o período da “escola das certezas” que marca o período forte da instituição e tem como referência o designado “Estado educador”; o período da “escola das promessas”, que a partir de meados do século XX é concomitante com a construção de um Estado-Providência que se assume como “Estado desenvolvimentista”; e, finalmente, a entrada na era de uma “escola das

incertezas”, durante o último quarto de século, correspondendo à erosão do Estado-Providência, à sua perda de legitimidade e consequente emergência de um Estado “mínimo” ou “modesto”, também designado por “Estado regulador”.

A “Escola das Certezas”

Rui Canário caracteriza a “escola das certasas” como sendo fruto de uma época histórica, marcada pelo emergir do ideário revolucionário e pela afirmação dos Estados-Nação.

É uma época marcada pela consolidação do capitalismo liberal nas suas dimensões comercial, industrial e financeira, e pela afirmação da sociedade burguesa que para além das ambições económicas aspira ao protagonismo político mas, acima de tudo, à possibilidade de exercício do poder em prol dos seus interesses económicos.

Existe uma grande confluência de objectivos entre o que a sociedade preconiza e o que a escola oferece, situação que proporciona, neste “tempo de certasas”, uma grande harmonia entre o contexto interno - marcado pelo reduzido índice de conflitualidade interna e de boa aceitação da escola - e o contexto externo, fruto da adaptação da escola à nova ordem política, social e económica.

É o período da laicização do Estado em que “do ponto de vista político, a escola moderna significou subtrair à igreja a tutela sobre o ensino, a partir da criação de um sistema nacional de escolas, apoiado num corpo de funcionários libertos das tutelas locais” (Canário, 2005: 64).

Neste período, inserida numa nova ordem política, a escola adquire grande preponderância, desde logo pelos princípios liberais de escolarização, mas também pela necessidade de assegurar a unidade do Estado nacional. A escola adquire a “missão” de “fabricar cidadãos” imbuídos de valores laicos e universais e, apesar de elitista, beneficia da legitimação que a sociedade lhe confere. A escola legitima a soberania popular, subordina o local ao nacional, ajuda a construir a coesão nacional e incorpora princípios morais.

Os destinatários da acção socializadora da escola são simultaneamente sujeitos e objectos de socialização, e nesta lógica adaptam-se livre e espontaneamente à vida escolar, interiorizando as suas regras. Neste quadro institucional, o professor adquire uma

autoridade carismática que advém não apenas da competência técnico-científico mas, acima de tudo, resultante do facto deste actor do sistema educativo representar a Razão colocada ao serviço de uma causa superior.

A ruptura com as estruturas do Antigo Regime e o triunfo dos ideais do liberalismo, indissociável das alterações económicas que ocorrem, provocarão a reordenação social que marcará a Idade Contemporânea.

A nova ordem social é marcada pelo declínio da ruralidade e pela aceleração da urbanidade. As alterações económicas, consequência da revolução agrícola por um lado, e do triunfo da indústria por outro, colocam em “debandada” as populações rurais.

O êxodo rural que então ocorre, materializar-se-á num conjunto de alterações nas cidades, com as mais diversas implicações, quer individuais quer colectivas. As cidades crescem de forma desordenada pela necessidade de alojar os “novos inquilinos” e reflectem as alterações da estrutura social, agora marcada pela proletarianização desta mola humana que na urbe procura as novas ocupações que a indústria oferece:

“Esta transformação implicou a construção social de uma outra visão do mundo, em que o fazer e o trabalho se dissociaram e a precisão e quantificação do tempo, com base no relógio, passaram a regular a vida quotidiana, na fábrica e na escola. A escola foi chamada a desempenhar um papel importante nesta autêntica mutação cultural”.

(Canário, 2005: 66)

A Escola exercerá um papel importante nesta nova construção, contribuindo para o declínio da ruralidade, para a proletarianização das populações e para a criação de uma nova ordem social. A socialização escolar sobrepor-se-á a outras formas ancestrais de socialização conduzindo, também, à estigmatização dos grupos sociais que não dominam o código da sociedade escolarizada.

Verifica-se, segundo Althusser, uma alteração relativamente ao aparelho ideológico do estado dominante:

“Cremos portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substitui nas

suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família”.

(Althusser, 1974: 62)

Do ponto de vista económico a escola terá importante acção ao contribuir para a passagem de um processo económico baseado nas “solidariedades comunitárias”, tão características do Antigo Regime, para uma economia capitalista assente na lógica do mercado e consequente “desterritorialização” da economia.

O aparecimento de uma rede de escolas para cobrir o território nacional e uniformizar o ensino ao sabor dos interesses centralistas do estado, favorecerá o controlo estatal, a construção da homogeneidade da cultura nacional, ao mesmo tempo que provoca a ruptura com o local.

Neste período, a escola constituir-se-á como um importante veículo da mobilidade social e, por este facto, granjeia adeptos, principalmente no seio da burguesia que utiliza o conhecimento como factor de ascensão social dos seus filhos. Os objectivos deste grupo social aliado à sua capacidade económica e à crescente preponderância nos mais diversos sectores da sociedade, nomeadamente no que respeita às orientações políticas, conduzem ao elitismo da escola.

De facto, a escola não é para todos porque poucos têm capacidade económica para sustentar os seus filhos nesta instituição, abdicando simultaneamente de uma importante mão-de-obra familiar que contribui para o equilíbrio das finanças domésticas. Pelo contrário, a burguesia dispõe de mais-valias que pode investir na educação dos seus descendentes, ao mesmo tempo que salvaguarda o seu bem-estar por via do controlo dos locais de decisão: os governos.

A escola reproduz as desigualdades sociais e os professores estão investidos de imenso poder por personificarem as esperanças de mobilidade social da sociedade capitalista.

Retomando o pensamento de Althusser (1974: 62-63), refere-nos este autor que “todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” existindo “um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”.

A “Escola das Promessas”

A segunda Guerra Mundial marcará decisivamente a alteração do rumo na educação inserindo-se a escola num “tempo de promessas” por força da democratização do ensino.

Em muitos países da Europa ocidental a escola passa de elitista a escola de massas, procurando responder aos anseios de largas franjas da população e aos novos desafios potenciados pelas alterações que o desenvolvimento científico e tecnológico introduzem no sector económico.

Fruto do acentuado crescimento económico de que a Europa beneficia, da paz social provocada pelo “Estado-Providência” e das alterações de mentalidade que desde o início do século XX marcam a Europa, particularmente com a ascensão social da mulher, a escola será objecto de grande procura. Estamos numa sociedade de consumo e de bem-estar em que as necessidades básicas estão asseguradas e a procura por outros bens, mormente os culturais e de lazer, vão ganhando expressão.

Por outro lado, as exigências do avanço tecnológico já não encontram resposta na família e será a escola a fornecer os conhecimentos necessários aos novos tempos. As crianças e os adolescentes passam cada vez mais tempo na escola, assumindo esta uma grande preponderância no processo de socialização.

Loureiro (1985: 13) refere que o movimento de democratização da escola “está ligado ao direito de aprender e portanto à igualdade de acesso ao ensino e à educação, o que deveria conduzir à efectiva integração de todos nas estruturas encarregadas de os desenvolver”. Segundo este autor, a partir da segunda Guerra Mundial os estados europeus procedem a reformas nos seus sistemas educativos com o objectivo de proporcionar igualdade de acesso ao ensino a todos os cidadãos e, simultaneamente, lutar contra a discriminação social.

Algumas das medidas implementadas por diversos estados europeus resultam no alargamento da escolaridade obrigatória e na unificação dos ciclos de estudo. As alterações introduzidas nos sistemas de ensino e o valor social que a educação adquire neste período, contribuirá para o aumento significativo da população escolar.

A “explosão escolar” que ocorre é, simultaneamente, acompanhada de uma crescente preocupação pela “gestão empresarial” da escola tendo em vista ganhos de produtividade, à semelhança das organizações de cariz económico.

A década de sessenta do século XX é marcada, ainda, pelas novas formas de ver o mundo por parte das camadas mais jovens da população. A desilusão face aos acontecimentos mundiais na sequência de conflitos localizados, como a guerra do Vietname, e o espectro de uma nova guerra mundial de cariz nuclear, patente no episódio dos mísseis em Cuba em 1962, está explícita nas letras das canções que arrastam multidões na época. Os novos ritmos musicais reflectem, ainda, a assunção de novos valores e a procura de novos referentes ideológicos em torno do ecumenismo ou da ecologia.

A rebeldia e o anticonformismo da juventude manifestar-se-ão nos diversos movimentos de contestação, tanto no apoio aos direitos das minorias como na organização de movimentos pacifistas. Para além das grandes confraternizações e festivais de música ao ar livre onde ecoavam os slogans em torno da liberdade sexual, do amor livre e da paz (“Make love, not war”), as manifestações de descontentamento terão o seu epílogo nas diversas revoltas estudantis, com relevo para o Maio de 1968 em França.

As influências do Maio de 68 também se fizeram sentir em Portugal através das lutas sucessivas dos estudantes universitários. Desde finais de 1968 que a Universidade de Lisboa entra em greve tendo como pano de fundo não apenas “a contestação radical do sistema de ensino, dos métodos de selecção, da natureza de classe dos conteúdos programáticos” (Mattoso, 1994: 552), como também a contestação ao regime político e particularmente à continuação da guerra colonial.

O Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras será ocupado pelos estudantes em 1969¹⁶, e Coimbra, nesse mesmo ano, viverá um dos mais marcantes episódios da luta estudantil contra as estruturas do Estado Novo na sequência da falhada “Primavera Marcelista”, “que se saldará em violentos confrontos com a PSP e a GNR (que ocupam a cidade) e rigorosas punições disciplinares” (Mattoso, 1994: 552).

A “Escola das Incertezas”

A década de 1970 acentuará os problemas do mundo industrializado com particular incidência no agravamento dos problemas sociais e no declínio do “Estado-Providência”. A crise petrolífera dos anos 70 e 80 contribuiria para o agravamento das condições

¹⁶ A radicalização de posições face ao sistema de ensino vigente faz-se sentir com o imposição, por parte dos estudantes, do funcionamento dos chamados “cursos livres”, tendo por base as “anti-sebentas” e os textos do marxismo clássico ou dos autores neomarxistas, proibidos na época.

económicas dos países dependentes desta importante fonte energética, ao mesmo tempo que colocava a nu as fragilidades do mundo industrializado e relevava a efemeridade das coisas.

O capitalismo não se tinha preparado para as vicissitudes com que a dependência energética confrontaria o sistema económico. A crise económica que se abate sobre os países industrializados, de que resultará o aumento de preços, falência de empresas e aumento do desemprego, agravará as tensões sociais e reflectir-se-á nos sistemas educativos.

A escola reflectirá o desencanto que no último quartel do século XX se instala nas sociedades dos países capitalistas, e que é marcado pela incerteza no futuro. A crescente globalização da economia e a perda de preponderância do Estado-Nação contribuem, também, para o aumento da incerteza. A globalização que se pode constituir como fonte de oportunidades, também favorece a deslocalização de empresas, com todas as consequências que daí advêm.

A escola neste “tempo de incertezas” não consegue garantir o futuro. A escolaridade deixa de ser sinónimo de emprego e a sociedade é confrontada com o aumento, de forma exponencial, da precariedade dos vínculos laborais. Neste contexto a escola passa

“(…) a funcionar como “um parque de estacionamento” de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (...) como uma panaceia para conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego que tendem a assumir um carácter endémico e a ser minorados através das políticas de educação e de formação”.

(Canário, 2005: 85)

A escola “do tempo de incertezas” já não responde aos princípios de integração social que era apanágio da “escola das certezas”. Também a escola sofre um conjunto de mutações e é confrontada com as novas realidades sociais, económicas e culturais. A escola deixa de seleccionar os melhores, perde o seu carácter elitista passando, de acordo com Rui Canário (2005: 85), “para um processo selectivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa”.

A democratização do acesso à escola e o alargamento dos percursos escolares, contribuíram para a desvalorização dos diplomas e tem levado à transformação das funções da escola e à “perda de legitimidade”, porque não consegue corresponder às expectativas

sociais de um futuro imediato. Por isso, o trabalho realizado na escola é desvalorizado, conduzindo, por vezes, a acções “disruptivas”: “As crescentes manifestações de “recusa” de aprender por parte de fracções importantes da população escolar exprimem-se na “violência escolar”, na “indisciplina”, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola” (Canário, 2005: 87).

2- A escola como organização

“Os homens estão em relação uns com os outros. Essas relações podem constituir colectividades. Nessas colectividades, os homens têm uma certa maneira de se comportar”.

(Virton, 1979:13)

Através da família, onde nasce e se educa, da escola, onde aprende as letras, dos grupos em que se insere e participa, dos “mass-media” que veiculam informações, opiniões, ideias, o Homem entra na sociedade, assimila os seus hábitos, a mentalidade, os modos de pensar – socializa-se.

De facto o homem é um ser social e, como tal, integra-se na sociedade e nela interage, por norma, dentro de estruturas organizadas. Daí podermos dizer que vivemos numa sociedade organizacional.

Etzioni (1984:1), refere o facto da nossa vida se desenrolar dentro de organizações, desde o nascimento até à morte, considerando o Estado a maior das organizações. Apesar de existirem desde a Antiguidade, a sociedade moderna relevou a importância das organizações, ao ponto de aceitarmos as suas consequências secundárias (negativas), superadas, em larga medida, pelas vantagens que advêm das formas de organização moderna. A dificuldade está em conseguir organizações racionais e eficazes, tendo em vista “produzir um mínimo de consequências secundárias indesejáveis e um máximo de satisfação” (Etzioni, 1984: 3).

Também Chiavenato (1989a), referindo-se às interacções entre pessoas e organizações, releva a importância que estas exercem sobre a vida e a qualidade de vida dos indivíduos. As pessoas vivem e trabalham dentro das organizações e servem-se destas para atingir os seus objectivos, independentemente de quais sejam. A industrialização,

refere Chiavenato, contribui para a multiplicação das organizações, transformando-as, ainda, em organizações mais complexas e indispensáveis aos seres humanos.

Começemos por clarificar o conceito de organização.

2.1- Organização – conceito

Costa (1996: 10-11) considera que a definição do conceito de organização “pode apresentar-se como uma tarefa simultaneamente simples e complexa”, dependendo do facto de optarmos apenas por uma de entre as várias definições propostas pelos vários autores ou, pelo contrário, pela dificuldade que se reveste encontrar uma definição consensual aos vários autores.

Optámos por apresentar algumas propostas dos autores consultados, na medida em que existem várias definições que se complementam, permitindo-nos, assim, uma melhor compreensão das diferentes perspectivas.

Dando primazia a um tipo de organização – a organização formal -, que visa a consecução de determinadas finalidades, em detrimento de outro tipo de organização que irrompe da interacção social – a organização social - Blau e Scott, citados por Lima (1992:43), afirmam existirem organizações que se estabelecem especificamente para um determinado fim, contrastando, desta forma, com a organização social que “aparece sempre que seres humanos vivem juntos”.

Etzioni (1984: 3) define as organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”.

Para Riccardi trata-se da “combinação voluntária de homens e meios, dirigida à consecução de um objectivo e caracterizada por um sistema de inter-relações que se produzem entre os elementos que a compõem” (citado por Rotger Amengual, 1982: 81).

Muñoz Sedano & Roman Perez (1989: 41-46) sintetizam em cinco os elementos fundamentais que definem uma organização: composição: indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para objectivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional intencional; continuidade através do tempo.

Para Friedberg (1995b: 343) “A expressão “organização” remete, por um lado, para um objecto social, por outro lado, para um processo social que está no cerne da acção humana”. Segundo este autor, as organizações são “conjuntos humanos formalizados e hierarquizados com vista a assegurar a cooperação e coordenação dos seus membros no cumprimento de determinados fins”.

Todas as organizações estão sujeitas a pressões diversificadas, mas têm um problema que é comum a todas elas, que se prende com a “sobrevivência como conjuntos organizados”.

Este autor releva a importância das organizações como mecanismo de estabilização das relações humanas, que por natureza são potencialmente conflituosas, ao mesmo tempo que fomentam a interacção social ao permitirem a cooperação e a coordenação das acções dos diversos actores. Considera, ainda, o estudo das organizações indissociável da acção colectiva (Friedberg, 1995a: 10-15).

Utilizando uma perspectiva crítica, Friedberg (1995a: 30-31) considera redutora a definição de organização proposta pelos autores do modelo clássico das organizações. Na sua análise conclui serem três as premissas que identificam este modelo, baseado na racionalidade:

- O carácter instrumental da organização em relação a fins exógenos, predeterminados e fixos, baseados em princípios de racionalidade que se opõem aos comportamentos de irracionalidade de quem se afasta da organização;
- A premissa da unidade e da coesão da organização, impondo o respeito pelas regras a todos os seus membros e construindo preocupações comuns a todos os actores;
- A premissa da delimitação clara e unívoca da organização por fronteiras formais que separam, sem ambiguidade, o funcionamento interno dos acontecimentos exteriores.

Para este autor, estas propostas são demasiado simplistas por não atenderem ao carácter complexo das organizações. Justifica a sua afirmação considerando que por um lado tanto os indivíduos como as organizações não podem almejar a uma racionalidade absoluta; por outro, é pura ilusão a ideia de coerência interna da organização quando os membros que a compõem revelam comportamentos que visam o conflito; finalmente, pelo facto do exterior interagir com o funcionamento interno das organizações, o que provoca a flutuação das suas fronteiras.

Partindo desta clarificação de organização, constatamos que as características definidoras do conceito de organização também podem ser identificadas na instituição escolar. Apesar de possuir características específicas, a escola tem sido vista como uma organização capaz de ser gerida por moldes empresariais.

Importa conhecer a evolução histórica da escola enquanto organização, para percebermos melhor a associação ao mundo empresarial.

2.2- Breve história da organização escolar

De acordo com Muñoz Sedano & Roman Perez (1989: 27), o conceito de organização escolar está relacionado, por um lado, com aspectos intrínsecos à Escola e, por outro, “com o surgir da chamada organização científica da empresa”.

Segundo estes autores, o estudo da empresa como organização tem o seu princípio, no século XVIII, na Áustria e Alemanha, estendendo-se posteriormente aos outros países, resultando do aparecimento da administração pública associada aos sistemas de governo. A necessidade de implementar, por via administrativa e de forma eficaz os programas políticos dos governos, originou o aparecimento de estruturas administrativas.

A generalização destas práticas no século XIX motivará o aparecimento de estudos no âmbito da administração, defendendo a profissionalização da administração, a melhoria das técnicas administrativas e a inclusão dos estudos administrativos como matérias universitárias.

O aprofundamento dos estudos em torno desta temática, revelou-se de extrema importância não apenas pela teorização de modelos de organização empresarial como também pelo interesse que suscitará a aplicação destas teorias aos modelos organizacionais da escola.

Centremo-nos na organização escolar.

Muñoz Sedano & Roman Perez (1989: 36-40) definem três etapas na evolução histórica da escola como organização escolar.

A primeira etapa – “Etapa pré-científica” - integra a evolução da escola desde a sua origem até ao século XIX, caracterizando-se pelas utopias consagradas nas obras de Platão, Coménio, entre outros, mas que não se traduzirão numa estrutura organizativa da escola. Surgem realizações esporádicas, que se materializam em determinadas épocas concretas,

sem, no entanto, se traduzirem em permanências. Nesta etapa a escola organiza-se em função de “critérios de sentido comum e de acordo com as necessidades e possibilidades de cada época”, com a tónica nos aspectos sociais.

A segunda etapa – “Período de transição” – tem o seu início com o nascimento da Escola Nova, em final do século XIX. Neste período, denominado de transição - as bases teóricas de suporte são o prenúncio das concepções científicas adoptadas posteriormente - a escola como organização reflectirá o contributo de outras ciências como a psicologia, a sociologia e a biologia, nomeadamente nos métodos de ensino, na organização dos espaços escolares, nos horários, entre outros aspectos.

Este período é também marcado pela influência que as formas de organização empresarial começam a exercer no campo da educação. De facto, a publicação, em 1911, dos “Princípios de Administração Científica” de Frederick Taylor, suscitará a implementação na escola da teoria da administração científica, com o objectivo de “medir os resultados e relacioná-los com os custos da educação” (Muñoz Sedano & Roman Perez , 1989: 38).

A terceira etapa – “Período científico” – cujo início não é consensual, sendo colocado entre as décadas de 1920 e 1950, é marcado pelo aparecimento das primeiras obras que retratam a organização escolar à luz das teorias e práticas empresariais:

“(…) começa a falar-se de escola com empresa, de base taylorista; a escola como conjunto de departamentos, apoiada na teoria da departamentalização de Fayol; a escola como burocracia, desde uma releitura de Weber; a escola como um conjunto de relações, apoiada em E. Mayo; a escola como sistema aberto, apoiada na Teoria Geral de Sistemas (...)”.

(Muñoz Sedano & Roman Perez , 1989: 38)

São as concepções científicas preconizadas por Frederick Taylor que impulsionam a organização científica do trabalho e a aplicação do princípio da eficácia económica. Esta nova estrutura organizativa pretendia dar resposta aos problemas e desafios que se colocavam às grandes empresas industriais de então. Novos conceitos de administração e organização se seguirão tendo por base o pensamento de Henri Fayol, Max Weber entre outros.

Os bons resultados obtidos nas empresas com a introdução destas novas formas de organização, serão extrapolados para outras áreas que absorverão os princípios das

organizações económicas. Será o caso das escolas que, apesar da sua especificidade, são vistas como estruturas capazes de funcionar como empresas, capazes de extrair o máximo de rendimento com o menor custo. Assim, estas concepções próprias do mundo empresarial vão sendo transpostas para as escolas, visando atingir a eficácia dos resultados escolares através de uma eficiente utilização dos recursos.

Actualmente, as mutações que ocorrem na escola continuam marcadas pelas influências que as teorias de administração e gestão empresariais do campo económico exercem na forma de organização escolar, ao transpor para o seu seio os princípios de gestão económica.

A transição para o século XXI tem sido marcada pelo avanço dos ideais neoliberais onde conceitos como flexibilizar, liberalizar, privatizar e produtividade se têm constituído como “novos” dogmas desta “onda” liberal, recuperando os conceitos da doutrina económica clássica. O fenómeno da globalização, sustentado no avanço do conhecimento científico e tecnológico, tem constituído um factor de pressão sobre as diferentes organizações, promovendo a implementação de mecanismos que promovam a redução de custos e o aumento da sua eficácia.

Drucker (1981: 38), referindo-se às instituições, preconiza que estas existem para satisfazer as necessidades dos seus membros não podendo viver isoladas da comunidade. A sua função tem que ter impacto junto dos membros que serve. Utilizando a escola como exemplo, refere que esta “não existe em proveito dos seus professores, e sim dos seus alunos. A administração que se esquecer disso será uma «desadministração»”.

Defende, ainda, que as escolas têm necessidade de funcionar de modo empresarial e inovador como as empresas comerciais (Drucker, 1989: 189). Coloca as alterações que ocorrem nos dias de hoje, tanto a nível social como tecnológico ou económico, como uma grande ameaça para estas organizações mas, ao mesmo tempo, como uma grande oportunidade.

Rotger Amengual (1982: 22-24), apesar de concordar com as influências que as concepções científicas das organizações empresariais exercem nas estruturas da organização escolar, chama a atenção para as peculiaridades desta última. Ao mesmo tempo que defende a existência de aspectos comuns aos dois tipos de organização, particulariza o caso da escola enquanto organização, salientando que “a peculiaridade das

suas inter-relações e as características dos seus “produtos” – produtos educativos que afectam o mais profundo da pessoa” a tornam singular, suscitando por isso, uma intervenção específica.

A escola, enquanto instituição, tem que ser capaz de responder aos novos desafios, mas quem toma decisões não pode deixar de ter em conta as especificidades desta instituição.

Clarifiquemos o conceito mais específico de organização escolar para melhor compreendermos as suas peculiaridades.

2.3- A organização escolar

“A escola é uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas”.

(Martins, 2001; 11)

Apesar de se constituir como uma organização recente, por comparação com organizações como a igreja ou o exército, reveste-se, nas sociedades modernas, de grande importância¹⁷. Bates et al., citados por Freire (2001: 139), definem as escolas como

“organizações formais complexas e, enquanto tal, incluem os comportamentos de um grande conjunto de actores, organizados em grupos ligados entre si por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações que permite que informações, recursos e produtos parcialmente acabados passem de um grupo a outro”.

Alertando para as diferentes terminologias utilizadas na definição de organização escolar, Muñoz Sedano & Roman Perez (1989: 46-48) balizam-nas dentro das quatro seguintes acepções:

¹⁷ Sinal desta importância, e utilizando como exemplo o caso português, o facto do Estado exercer sobre a educação, desde o tempo do Marquês de Pombal, um controlo centralizador, entrecortado com alguns acenos de descentralização que tenta transmitir, quer por via do poder local, quer pelas alterações motivadas pelo novo modelo de gestão das escolas. A este propósito Lima (1992: 33) refere que «A escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel».

- Numa acepção mais ampla, trata-se do sistema de elementos e factores ordenados para possibilitar o melhor cumprimento da acção educativa. A política educativa, a administração e legislação escolar e a organização escolar propriamente dita, enquadram-se nesta acepção;

- A segunda acepção refere-se à estrutura geral do sistema educativo e às suas implicações sociais e pedagógicas;

- Na terceira acepção, a mais frequente, consiste no estudo da escola “em investigar metodicamente a coerência máxima no funcionamento dos diversos elementos para alcançar os objectivos fixados pela instituição escolar”.

- Na quarta acepção a organização escolar é concebida como a estrutura e conjunto de relações hierárquicas e funcionais entre os diversos órgãos de uma instituição; e ainda como o conjunto de grupos e funções de uma instituição.

À semelhança do sucedido no que à definição de organização diz respeito, também encontrámos várias propostas para o conceito de organização escolar, pois, conforme refere Costa (1996: 12), “a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspectivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada”.

Costa (1996: 14), após debruçar-se sobre um vasto conjunto de propostas de diferentes investigadores (Ellstrom, Bolman e Deal, Sergiovanni entre outros), que sistematiza na sua obra, apresenta seis modos de perspectivar a organização escolar e que designa por imagens organizacionais da escola¹⁸: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia; a escola como cultura.

Não constituindo objecto deste trabalho a explicitação das várias teorias, centrar-nos-emos na análise da teoria da burocracia.

¹⁸ A explicitação das diferentes teorias não se insere no objecto de estudo desta dissertação, pelo que não procederemos à análise de todas. Apenas abordaremos o modelo burocrático por considerarmos que as suas características continuam a predominar nas nossas escolas. Por outro lado adequa-se aos objectivos da nossa investigação. Ao ler a obra citada, somos, por força da nossa vivência como docentes, transportados para algumas características descritas pelo autor, definidoras das diferentes imagens. Várias destas características coabitam nas nossas escolas, não bastando uma única imagem para definir a realidade da organização. No entanto, podemos constatar que nas nossas escolas se verifica a predominância de um tipo de modelo organizativo que se insere em alguma das imagens retratadas. A preponderância de um determinado modelo resulta, em grande parte, do estilo de liderança implementado.

3- A burocracia: um modelo organizacional da escola

3.1- Conceito de burocracia

“Quando imaginamos um Burocrata, decerto pensaremos num funcionário público, lento e passivo, o típico obstáculo à acção. Mas, existe um tipo igualmente perigoso que é o Burocrata agressivo, que tece uma teia de controlo, impõe a poupança e a eficiência à organização mas que rapidamente oprime o talento criativo, resultando numa organização incapaz de produzir nova riqueza”.

(Miller; 1993: 118)

O termo burocracia surge frequentemente no nosso quotidiano, estando no sentido vulgar impregnado de uma conotação desprestigiante, associado, normalmente, à ineficiência da administração do Estado ou de organizações que nele se inserem.

Neste contexto surge a designação de burocrata atribuída aos funcionários que desempenham funções neste tipo de organizações, revelando-se pouco produtivos e conformados à rotina.

O Século XIX terá sido fundamental para a utilização do conceito. A introdução do termo “Bureaucratie” é atribuída ao economista francês Jean-Claude Marie Vincent, Seigneur de Gournay (1712-1759), para indicar a crescente importância dos escritórios e da administração na actividade humana. O século XIX tornou-se fértil na divulgação e enraizamento do conceito, na sequência da crescente intervenção do Estado, sendo o conceito usado na esfera da governação (Albrow, s/d: 62; Beetham, 1988: 13). Na Alemanha o termo “Burokratie” era utilizado para identificar o governo através de funcionários. A este propósito, Stuart Mill, em 1860, escrevia: “o trabalho do governo tem estado nas mãos de governantes por profissão, o que é a essência e o sentido da burocracia” (Albrow; s/d: 62).

Em 1915, Robert Michels “estendeu o conceito de burocracia do estado aos partidos políticos e defendeu que a burocracia nascia de necessidades administrativas correspondentes à direcção duma larga organização e que reforçava o poder do partido da oligarquia” (Albrow; s/d: 63).

Com Max Weber o conceito de burocracia passa a ser utilizado no campo sociológico, considerando-o como indispensável às organizações, e como forma de concretização dos objectivos a que estas se propunham.

O conceito de burocracia entrou no vocabulário do comum dos cidadãos, banalizando-se a sua utilização, estando por norma associado à ineficiência dos serviços do Estado ou de empresas, sendo normalmente associado à utilização em demasia, de mecanismos de “comunicação” escrita (requerimentos, relatórios etc.).

Para Drucker (1981: 36), “O que as pessoas entendem por burocracia – e com razão condenam – é uma administração que se confundiu com um fim e à instituição com um meio”.

3.2- O modelo burocrático

A teoria da Burocracia adquire preponderância na década de 40 do século XX a partir dos estudos desencadeados por Merton. As décadas de 30 e 40 assistirão à tradução, para inglês, pela lavra de Talcott Parsons, das obras de Max Weber, situação que contribuirá decisivamente para o conhecimento das propostas deste sociólogo alemão. Weber era pouco conhecido no ocidente europeu devido à preponderância do pensamento sociológico de Durkheim, em voga na primeira metade do século XX.

Por outro lado, a crescente complexidade das organizações não encontrava resposta nas teorias que então predominavam: a teoria da Administração Científica e a Teoria das Relações Humanas. Estas teorias eram criticadas por serem demasiado mecanicista (teoria da Administração Científica), ou utópica e ingénua (teoria das Relações Humanas).

Neste contexto, surge a necessidade de encontrar uma teoria da administração que integrasse as diferentes variáveis (tarefas, estruturas e pessoas), e que pudesse ter aplicação em todos os tipos de organização, em suma, encontrar um modelo administrativo capaz de responder às exigências resultantes da complexidade crescente das organizações.

A procura de um modelo que proporcionasse uma abordagem mais global e integrada dos problemas organizacionais, conduziu à análise das propostas de Max Weber sobre a sociologia da burocracia, nas quais, este autor, propunha um modelo de funcionamento aplicável a qualquer tipo de organização. Etzioni (1984: 68) afirma que “as organizações – que Weber denomina burocracias – estabelecem normas e precisam impô-las; têm regras e regulamentos; dão ordens que devem ser obedecidas, a fim de que a organização funcione com eficiência”.

Partindo do seu estudo sobre a ética protestante, Weber considera a existência de três formas de racionalidade moderna: “o capitalismo, a ciência moderna e a organização burocrática. Igual ao capitalismo é a forma racional da produção, a burocracia é a forma racional da organização, própria da sociedade legal ou racional” (Muñoz Sedano & Roman Perez, 1989: 107-108).

Max Weber (1979: 67) considerava o modelo burocrático como o modelo mais perfeito de organização, defendendo que “nada é mais eficiente e mais preciso do que o controle burocrático”. Este sociólogo, contrapõe o conceito de burocracia racional ao conceito marxista de luta de classes. Considera o capitalismo moderno como racional, sendo as instituições a expressão dessa racionalidade.

Na sua análise, Weber coloca em paralelo a burocracia das empresas com a burocracia do próprio estado, ambos preocupados com a “promoção da eficiência racional”. Sendo as estruturas dinâmicas, o homem moderno é impelido a especializar-se e a fazer carreira dentro da estrutura burocrática. Considera ainda inevitável o controle burocrático tanto nas empresas como na administração pública.

As organizações, na sua perspectiva, são normativas e possuem poder. É através do exercício do poder de punir ou recompensar que leva os seus membros a cumprirem as regras, independentemente de concordarem com elas ou não. O poder é tanto maior quanto mais o seu exercício for considerado legítimo por parte dos subordinados.

O pensamento weberiano da burocracia surge enquadrado numa tipologia de autoridade baseada em três classificações distintas: a autoridade tradicional quando se verifica a aceitação das ordens por ser “costume” (lei consuetudinária); a autoridade carismática quando a aceitação se baseia na personalidade de quem a exerce; a autoridade racional/legal quando é aceite porque legitimada pela ordem jurídica (Etzioni, 1984: 68-69; Costa, 1996: 42; Teixeira, 1995: 11).

3.3- As características da burocracia

O desenvolvimento da burocracia como organização, e entendida por Weber como tipo ideal, apresenta as seguintes características:

1- Existência de áreas de jurisdição organizadas de acordo com regulamentos (leis ou normas administrativas).

Explica Weber que numa estrutura burocrática as actividades são distribuídas e constituem-se como deveres oficiais inalteráveis; a responsabilidade de ordenar está regulamentada e é proporcional aos meios de coerção colocados à disposição de funcionários ou autoridades; são tomadas medidas que visam o cumprimento dos deveres e execução dos correspondentes direitos.

2- Baseia-se numa estrutura de autoridade hierarquizada, bem definida, com uma cadeia de comando autocrática, em que o princípio da competência jurídica se exerce através da subordinação hierárquica.

Weber (1979: 234), defende que “o tipo puro de funcionário burocrático é nomeado por uma autoridade superior”, situação que reforça o princípio da subordinação. Pelo contrário, o que é eleito consegue ter um maior grau de isenção, não estando dependente do seu chefe. Alerta, no entanto, para o facto de alguns funcionários eleitos poderem ser vistos como nomeados, por força dos “jogos de bastidores” que acontecem nos processos de eleição.

O processo de eleição pode colocar em causa o princípio de eficiência do modelo burocrático, porque pode levar ao poder não os mais qualificados, mas aqueles que, influenciando ou manipulando o eleitorado, conseguem obter o maior número de votos.

Por norma, o funcionário público, neste modelo, tem um cargo vitalício, situação limitativa da eficácia da organização, ao mesmo tempo que dificulta a progressão dos mais ambiciosos.

3- A administração de cargos baseada em documentos escritos originais que têm que ser preservados e arquivados. Pressupõe-se a existência de repartições (vistas como um “quadro de funcionários que ocupe activamente um cargo “público”, juntamente com os seus arquivos de documentos e expedientes”), que, segundo Weber, distinguem o serviço público do funcionário, do domicílio privado desse funcionário.

4- A administração baseada no princípio da especialização para o exercício do cargo. Neste tipo de estrutura a posição social do funcionário é tanto maior quanto maior for a exigência de especialização por parte da administração: “A burocracia oferece, acima de tudo, a possibilidade óptima de colocar-se em prática o princípio de especialização das

funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objectivas” (Weber, 1979: 250).

5- Exigência de dedicação plena do funcionário às actividades que desempenha durante o período de permanência na repartição. Normalmente o funcionário recebe um salário fixo, baseado na hierarquia que ocupa, ou no tempo de serviço que possui e não no seu desempenho. Durante a sua permanência na organização, o funcionário progride na carreira, num percurso hierarquizado, a que corresponde uma melhoria de salário.

6- O desempenho de cargos baseados em regras universais, estáveis mas exaustivas, apreendidas pelos funcionários através de formação especializada.

No modelo burocrático o cargo desempenhado é visto como uma profissão, na medida em que exige treino especializado, formação, só se acedendo ao cargo por via da realização de um exame que testa a competência do funcionário. O desempenho do cargo exige a aceitação de uma obrigação em troca da segurança conferida pelo emprego.

Este modelo de organização tem suscitado um conjunto de críticas junto de alguns autores que, ao contrário de Weber, vêem neste modelo um entrave ao desenvolvimento das acções humanas e à eficácia das organizações.

Beetham (1988), por exemplo, refere um conjunto de aspectos justificativos da ineficácia deste modelo. Como o financiamento destas organizações é garantido pelo estado e não depende da regulação do mercado, os seus líderes não se preocupam em efectuar uma supervisão rigorosa tendente a eliminar os aspectos negativos no funcionamento da organização, refere Beetham.

Por outro lado o vencimento dos líderes está associado à dimensão da organização. Assim, a maior preocupação das chefias centra-se na necessidade de expandir a organização (e não na procura da eficácia) porque desse crescimento deriva o seu aumento salarial.

Outros aspectos abordados por Beetham prendem-se com a negligência que caracteriza estas organizações, a que se associa o facto de inventarem trabalho e de se mostrarem indiferentes às queixas dos consumidores. As lendas populares e as sátiras sobre a burocracia são, segundo este autor, exemplos reveladores da ineficácia destas organizações:

“Almirantes sem frotas, hospitais sem doentes, serralheiros sem ferramentas: as situações e personagens satirizadas desde *ParKinson’s Law* até *Yes, Minister* são simplesmente extrapolações lógicas da observação diária do funcionamento da burocracia”.

(Beetham, 1988: 48)

Também Costa (2003: 45-47) aborda as sátiras à burocracia apresentando, para além das sátiras referenciadas por Beetham, um conjunto de ideias presentes em textos de diversos autores e que vão nesse sentido, nomeadamente a “concepção da *religião industrial*” de Antony Jay e o “Princípio de Peter” de Peter e Hull.

3.4- Os reflexos do modelo burocrático nas escolas

Um dos modelos organizativos que a escola como organização reflecte é, sem dúvida, o modelo burocrático. As características deste modelo estão presentes no dia-a-dia da escola, senão vejamos: O Ministério da Educação centraliza a tomada de decisões, impondo, através de decretos regulamentares, a estruturação do ano lectivo, definindo com rigor o que pode e deve ser feito, determinando claramente as cadeias administrativas hierárquicas.

A escola reflecte, ainda, a obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); a regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho e a previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização.

Beetham (1988: 29) considera a divisão sistemática do trabalho em pequenas tarefas repetitivas coordenadas “sob uma hierarquia de comando centralizada”, como a característica principal da burocracia. Aliás, um dos pressupostos do nosso trabalho prende-se com a forma como se processa a cadeia de comando no que se refere à missão atribuída aos AAE, assim como a forma como essas orientações são transmitidas.

A imposição dos exames nacionais constitui mais um exemplo dos mecanismos burocráticos da administração central. Apesar de estar prevista a gestão flexível do currículo a nível de escola (a cargo dos departamentos curriculares), esta situação é coarctada pela imposição da realização de um exame nacional, tendo por base única e

exclusivamente o currículo nacional da disciplina, o que leva à sua implementação de modo uniforme a todas as escolas.

Mas será que a burocracia se reveste apenas de aspectos “nocivos” para a organização?

Apesar de no senso comum o termo suscitar grande relação entre o uso abusivo de normas e papéis e a ineficácia dos funcionários públicos, Weber concebe a burocracia como um bem necessário para atingir a eficiência da organização. Utilizados de forma adequada os princípios burocráticos podem revestir-se de grande utilidade a qualquer organização. A dificuldade está em saber quais os limites da burocracia de modo a não impedir o desenvolvimento da organização e não coarctar a criatividade dos seus membros.

Independentemente da imagem organizacional que melhor caracterize um determinado estabelecimento de ensino, o fundamental é que todos os seus membros procurem, em conjunto, as respostas mais adequadas para um quotidiano escolar promotor dos direitos de cidadania. A escola constitui um espaço plural propiciador das mais diversificadas interações, em que todos os seus membros procurarão encontrar as respostas mais adequadas aos seus anseios.

O processo de socialização que ocorre na escola revela-se determinante para o futuro dos jovens. Não é apenas a vertente profissional que está em jogo, mas todo um conjunto de valências bio-psicossociais que o jovem desenvolve na escola, em interações diversas com os adultos e entre pares, através de acções estruturadas, orientadas por adultos, ou através de acções espontâneas ou de momentos lúdicos.

A liderança destas estruturas ganha relevância porque quem está no órgão de gestão assume a responsabilidade de, em colaboração com os diferentes órgãos da escola, promover o bem-estar de todos quantos frequentam a instituição, através da implementação de medidas que propiciem um salutar processo de socialização.

CAPÍTULO III – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO – QUE CENTRALIDADE PARA OS AAE

1- A Escola: local de socialização

“A escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas”.

(Petitat, 1982: 323)

O processo de socialização que permite ao indivíduo integrar a sociedade e nessa sociedade desempenhar determinado tipo de papéis, decorre ao longo da vida, constituindo-se, portanto, num processo inacabado, pela necessidade de se proceder a uma constante adaptação a novos papéis.

Desde que nascemos e até à nossa morte que estamos em constante socialização: “O indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (Berger & Luckmann, 1985: 173).

1.1- O conceito de socialização

Para Berger & Luckmann, a inserção da criança na sociedade desenvolve-se em torno de um processo dialéctico assente em três vértices: a exteriorização, a objectivação e a interiorização.

Assim, a primeira etapa que a criança tem que transpor para se tornar membro efectivo da sociedade prende-se com a interiorização, isto é, com a apreensão por parte da criança de um acontecimento objectivo dotado de sentido, que tenha sido exteriorizado por outro membro da sociedade. Pela interiorização, a criança não só apreende o sentido da subjectividade de outrem, mas também compreende esse mesmo facto inserido no mundo em que vive, podendo interagir nele. Ao processo pelo qual o indivíduo realiza a interiorização e se torna membro da sociedade, Berger & Luckmann (1985: 174-175) designam de socialização, expressando-o da seguinte forma: “O processo ontogenético

pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objectivo de uma sociedade ou de um sector dela”.

A primeira etapa dessa socialização decorre no seio da família – socialização primária – através da qual a criança vai adquirindo a consciência dos papéis e atitudes particulares e da sua generalização ao resto dos membros da sociedade. Nesta fase, a criança constrói o seu primeiro mundo.

Após esta etapa, segue-se a socialização secundária através da qual o indivíduo procede à “interiorização de “sub-mundos” institucionais ou baseados em instituições”. Nesta etapa, a escola adquire um elevado grau de preponderância sobre o indivíduo, inculcando-lhe os conhecimentos necessários ao desempenho das funções profissionais.

A entrada na escola constitui uma significativa ruptura no processo de socialização da criança. A família, onde a criança passava a maior parte do tempo, é “substituída” pela escola, palco de novas aprendizagens e interações. A escola e a família revestir-se-ão de grande importância no processo de socialização da criança. Jares (2002: 89) afirma que “historicamente é ao sistema educativo, juntamente com a família, que é confiada a aprendizagem das normas de convivência elementares para se viver em sociedade”.

Na escola, a criança terá de se adaptar a um novo ambiente, mais heterogéneo, em que interage com actores sociais portadores de uma grande diversidade cultural e, simultaneamente, detentores de diferentes estatutos sociais e profissionais.

A transição entre ciclos costuma reflectir uma grande ambivalência de sentimentos na criança: por um lado, de expectativa relativamente à perspectiva de uma ascensão no processo de crescimento e à concomitante “aquisição” de novo estatuto social entre pares, por outro lado, de alguma ansiedade face às novidades curriculares desta nova etapa.

A transição reveste-se de maior acuidade quando se verifica a mudança de escola pois o aluno tem que se adaptar a uma nova realidade. Para além de alguma ansiedade resultante da “perda” de colegas que o acompanharam no percurso escolar até então, também deixa um espaço a que estava familiarizado e tem que se adaptar a um novo quadro normativo/institucional marcado pela idiossincrasia da instituição onde se irá inserir.

A esta necessidade que os novos membros de uma organização têm em se adaptar aos novos papéis e aos novos padrões de comportamentos, Idalberto Chiavenato (1989b: 17) designa de socialização organizacional:

“A socialização organizacional é uma interacção entre um sistema social e os novos membros que nele ingressam, é o conjunto de processos pelos quais um novo membro aprende o sistema de valores, as normas e os padrões de comportamento requeridos pela organização na qual ingressa”.

Os valores, as normas e os padrões de comportamento que, segundo Chiavenato (1989b: 17), os novos membros têm que apreender através da socialização organizacional são:

- 1- Os objectivos da organização;
- 2- Os principais meios através dos quais os objectivos são alcançados;
- 3- As responsabilidades de cada membro no papel que lhe está a ser dado na organização;
- 4- Os padrões de comportamento requeridos tendo em vista um desempenho eficaz do papel;
- 5- As regras ou princípios que asseguram a manutenção da identidade e integridade da organização.

A socialização organizacional, enfatiza Chiavenato, pode efectuar-se através de um processo destrutivo de valores e normas previamente apreendidos, seguido de um processo reconstrutivo das novas normas e valores. Pode, em alternativa, desenvolver-se por um processo de reafirmação das normas da organização, veiculadas através dos canais de comunicação existentes na organização.

Para além destes conceitos de socialização propostos por Berger & Luckmann e por Chiavenato, analisaremos, em seguida, a proposta de Cherckaoui (1986: 37). Para este autor:

“Socializar é converter. Idealmente, significa transformar um indivíduo de ser associal num ser social, inculcando-lhe categorias de pensamento e um sistema de ideias, crenças, tradições, valores morais, profissionais ou de classe, dos quais alguns são irreversíveis, e outros, pelo contrário, mudam em função de novas aprendizagens e de situações vividas”.

Nesta acepção, a socialização incorpora um conjunto de princípios e objectivos reveladores da preponderância que a sociedade exerce sobre o indivíduo. No entanto, apesar de se encontrar subjacente a esta definição a ideia de controlo social, tal não significa que não possa ocorrer o fracasso desse mesmo controlo social. Também não exclui a possibilidade de resistência do indivíduo a determinado processo de socialização promovido pela instituição escolar.

Sendo a escola um importante agente de socialização, é no seu seio que se materializam um conjunto de interacções que visam inculcar no aluno os princípios dominantes na sociedade. Ao pretender inculcar os mesmos valores e ensinamentos a todos os sujeitos, de forma indistinta, a escola pretende instituir uma ordem aceite pela sociedade. Porém, através da avaliação promove a diferenciação entre os seus membros, selecciona-os e hierarquiza-os. Assim, a escola constitui-se como instância de unificação e, simultaneamente, de selecção: “a escola unifica socializando, e divide seleccionando” (Cherkaoui, 1986: 38).

A socialização é, portanto, um processo dinâmico, interactivo e inacabado. Baseando-se nas propostas de Percheron, que entende a socialização “como aquisição de um código simbólico resultante de “transacções” entre o indivíduo e a sociedade”, Dubar (1997: 30-31) elenca um conjunto de princípios que constituem a problemática da socialização política, a saber:

- a) A socialização é um processo interactivo e multidireccional na medida em que pressupõe uma transacção entre o socializado e os socializadores;
- b) A socialização não é fundamentalmente transmissão de valores, normas e regras, mas o desenvolvimento de uma dada representação do mundo;
- c) A socialização é, fundamentalmente, o produto constantemente reestruturado das influências dos diferentes agentes de socialização, independentemente do momento em que ocorre essa socialização;
- d) A socialização é uma construção lenta e gradual de um código simbólico que permite ao sujeito comportar-se de uma determinada forma;
- e) A socialização é um processo de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação.

Em jeito de conclusão, utilizando uma afirmação de Chiavenato (1989a: 89), podemos dizer que “O homem é um animal social, porque se caracteriza por uma irreprimível tendência à vida em sociedade e em participações multigrupais”.

1.2- As perspectivas da sociologia da educação

A necessidade de compreender as relações que se verificam entre a acção dos indivíduos e a realidade social, originou o aparecimento de várias teorias explicativas, cujos enfoques nos mostram abordagens distintas.

Alves Pinto (1995) analisa o processo de socialização do indivíduo no campo da educação em torno de dois paradigmas: o paradigma determinista e o paradigma da acção.

No primeiro, inserem-se as perspectivas do funcionalismo e as da reprodução, em que o enfoque está centrado na forma como a sociedade exerce a sua supremacia sobre o indivíduo, determinando grande parte da sua conduta; no segundo - paradigma da acção - inserem-se as abordagens em torno da dimensão organizacional da educação, particularizando a intencionalidade da acção do sujeito inserido num determinado contexto.

Começando por analisar as perspectivas que se aglutinam em torno do paradigma determinista, Alves Pinto refere que se deve a Talcott Parsons a difusão do “funcionalismo estrutural”, visto como “uma teoria geral que estabelece uma relação muito próxima entre as funções mais importantes a serem desempenhadas nos sistema social e a estrutura ou os elementos estruturais desse mesmo sistema social”. Nesta perspectiva, as diferentes instituições sociais desempenham funções específicas na sociedade, tendo em vista a concretização de um objectivo comum.

O contributo do sistema educativo é dado através da assunção das funções de socialização e de selecção dos indivíduos. É na escola que se desenrola o processo de socialização, através do qual se transmite aos alunos o sistema de valores aceites pela sociedade. Pelo processo de selecção a escola orienta os alunos para as diferentes posições do sistema económico e social: “A escola e o estado encarnam, aos olhos de Parsons, as exigências unificantes da sociedade” (Petitat, 1982: 31).

Em oposição à “reprodução consensual” preconizada por Parsons, surgem as teorias da reprodução conflitual em torno do pensamento de Max Weber e Karl Marx. A teoria da correspondência directa e a teoria da reprodução cultural consubstanciam esta perspectiva. Os defensores desta abordagem da sociologia da educação acentuam a preponderância que a sociedade capitalista exerce no sistema educativo.

Segundo os defensores da teoria da correspondência directa¹⁹, a estrutura escolar reproduz os objectivos da sociedade capitalista, mormente no que respeita à interiorização dos ideais da burguesia e à reprodução das divisões de classes sociais. Nesta perspectiva, a escola, através dos processos de socialização e de selecção, assegura a qualidade da força de trabalho para usufruto da burguesia, ao mesmo tempo que contribui para a manutenção do *status quo*: “A educação fornece ao sistema económico uma mão-de-obra adequada e assegura um sistema político de manutenção do poder das classes dominantes” (Pinto, 1995: 96).

Outro autor que ganha relevo no campo da sociologia da educação é Pierre Bourdieu. Este sociólogo utiliza a teoria da reprodução cultural para explicar a função que o sistema de ensino tem na reprodução social.

Para Bourdieu, citado por Alves Pinto (1995), os símbolos são um elemento fundamental na comunicação entre as pessoas e na padronização de uma dada sociedade. Através dos símbolos os indivíduos comunicam entre si e desenvolvem o sentimento de pertença ao grupo. Ora, como os símbolos utilizados pelos vários grupos são distintos, verifica-se uma desigualdade na descodificação da comunicação, levando a que o grupo detentor de um determinado universo simbólico específico, a que o autor designa por “arbitrário cultural”, exerça preponderância sobre os restantes.

Assim, os “arbitrários culturais” específicos são características que podemos encontrar nas diferentes culturas e cujos portadores pertencem às classes sociais dominantes.

A escola, enquanto agente de socialização, incorpora o “arbitrário cultural” dominante e transmite-o às novas gerações como sendo “a cultura universal”, em total desrespeito pelas culturas específicas na posse dos diferentes grupos sociais que

¹⁹ “L’école capitaliste en France”(1971) de Baudelot e Establet, e “Schooling in Capitalist América: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life” (1976) de Bowles e Gintis, são consideradas por Conceição Alves Pinto (1995: 95) como duas obras paradigmáticas desta perspectiva teórica.

frequentam a instituição. Verifica-se, assim, a imposição do “arbitrário cultural” da classe dominante sobre as restantes culturas que, em nome da excelência da cultura e do conhecimento, teima em não respeitar as diferenças das subculturas.

Este processo de “imposição” da cultura dominante processa-se através da acção pedagógica, configurando o exercício deste poder os princípios da violência simbólica. Bourdieu, citado por Pinto (1995) considera o poder simbólico como “uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”.

Através da violência simbólica, a classe que domina economicamente impõe, por via do sistema educativo, a sua cultura aos dominados, perpetuando as desigualdades sociais:

“O sistema educativo está ao serviço de um objectivo central, o de transmitir um “arbitrário cultural”, o currículo, definido pelas classes dominantes de uma sociedade, radicanando aqui o fundamento da sua denúncia de uma escola ao serviço da reprodução social e cultural”.

(Neto Mendes, 2002: 29)

Neste contexto, e seguindo o pensamento de Neto-Mendes, quanto maior for a distância entre o capital cultural que os alunos trazem da família e o que a escola exige, tanto maior será a violência simbólica exercida pela “acção educativa”.

Atomizadas em torno do paradigma da acção, surgem-nos as abordagens sociológicas que enfatizam a análise da acção do sujeito integrado num contexto específico. Pretendem compreender as interacções do sujeito, procurando perceber o ponto de vista do actor, a sua intencionalidade e os constrangimentos inerentes ao contexto em que decorre a acção: “a acção é o comportamento contextualizado com a respectiva intencionalidade” (Pinto, 1995: 99).

Enquanto alguns autores utilizam os fenómenos macrosociais como objecto de estudo, inspirando-se nas propostas epistemológicas e metodológicas de Max Weber, como são os casos de Raymond Boudon, Randall Collins e André Petitat, outra corrente coloca o enfoque na análise dos fenómenos microsociais, verificando-se, ultimamente, uma crescente preocupação pelas abordagens que privilegiam a análise dos fenómenos mesosociais.

De facto, a dimensão organizacional da escola tem merecido uma maior atenção por parte dos investigadores que associam o efeito da escola ao tipo de acções desenvolvidas pelos alunos. Apesar do primeiro estudo ter sido desenvolvido por Waller nos anos 30 do século passado (Pinto, 1995: 109), só a partir da década de 70 os estudos sociológicos acentuaram a importância de algumas dimensões organizacionais da escola, nomeadamente a cultura organizacional, o clima organizacional e a liderança na escola.

Porém, verificamos que a análise mesossocial se tem centrado nas interacções que ocorrem entre professores e alunos na sala de aula, descurando as interacções relevantes que se desenrolam noutros espaços dos estabelecimentos escolares, nomeadamente nos recreios.

A crescente preocupação pelo alastramento do fenómeno da violência, em particular do bullying, tem motivado investigações mais centradas nas interacções que ocorrem durante o intervalo nas zonas circundantes dos edifícios, assim como na supervisão destes espaços.

A revisão da literatura que efectuámos (Freire, 2001; Pereira, 1997; Cerezo Ramirez, 2001, Debarbieux, s/d), confirma alguma correlação entre os espaços exteriores à sala de aula e as práticas “disruptivas” que acontecem nas escolas. A realidade escolar é complexa assim como múltiplos são os factores que interferem e condicionam a acção dos diferentes actores que interagem na organização escolar, requerendo, por isso, abordagens diversificadas.

Parece-nos que, apesar de longo, o caminho trilhado pelas abordagens no âmbito da sociologia da acção, poderão ajudar a compreender melhor os fenómenos que ocorrem no interior das organizações escolares e, com propriedade, proporcionar respostas adequadas, conducentes à minimização dos comportamentos desviantes que sucedem no sistema educativo. Neste contexto, adquire relevância a abordagem sociológica em torno da perspectiva interpessoal que Musgrave (1984) explicita na sua obra “Sociologia da Educação”.

1.2.1- A socialização à luz da perspectiva interpessoal

Musgrave (1984: 20-39) analisa o processo de socialização em duas perspectivas: a perspectiva estrutural, vista como o processo de socialização ao longo do tempo, plasmado

nos “papéis aprendidos pelos indivíduos enquanto passam ao longo das suas vidas pelas várias posições de que podem dispor”, e a perspectiva interpessoal, vista como “o processo pelo qual os indivíduos a qualquer momento aprendem pela interacção com outros qual o comportamento que deles se espera”.

A sociedade espera dos seus membros determinados comportamentos e o desempenho de determinados papéis²⁰ que podem ser de três níveis:

a) Os papéis primários, a que correspondem os papéis que desempenhamos sempre, como por exemplo os relacionados com o sexo;

b) Os papéis secundários, que desempenhamos em algumas circunstâncias mas não em todas, e que se relacionam, por exemplo, com o desempenho de papéis no âmbito de instituições económicas e/ou políticas;

c) Os papéis terciários, configurando os papéis que se desempenham numa única circunstância.

Este processo de socialização desenvolve-se em ambientes diversificados. Segundo Musgrave, há quatro agentes de socialização que adquirem particular relevância:

1- A família, que proporciona a aprendizagem de todo o tipo de papéis, onde o sujeito aprende os papéis primários e secundários, constituindo-se, também, como o ambiente que “fornece” à criança um modelo a imitar, mesmo que inconscientemente;

2- A escola, que pretende responder às exigências educacionais de muitas profissões para as quais os pais não estão cientificamente preparados. Assim, a escola proporciona às crianças competências adequadas às exigências do mercado de trabalho;

3- O grupo de colegas, visto numa perspectiva de grupos restritos de crianças ou adolescentes com idades similares, que proporciona experiências distintas das que ocorrem na família. Por outro lado, estes grupos mobilizam o “engenho” da criança que, de *per si*, desencadeia mecanismos que assegurem algum “status” entre pares;

4- Os meios de comunicação de massa que proporcionam informação, modelos de papéis e divertimento. A imagem exerce uma forte atracção na criança ou no adolescente. Daí que o cinema, e particularmente a televisão, constituam um importante agente de socialização.

²⁰ Os sociólogos distinguem dois tipos de papéis - os papéis atribuídos e os papéis adquiridos. Musgrave, refere, como exemplo, o papel sexual desempenhado pelo homem. Deste, a sociedade espera o papel atribuído de macho, podendo, por outro lado, desempenhar o papel adquirido de marido.

Ao analisar o processo de socialização inserido no âmbito da perspectiva interpessoal, Musgrave (1984) coloca o enfoque nas interações entre os sujeitos e na reciprocidade da aprendizagem que se efectua entre os actores sociais. Através da perspectiva interpessoal, Musgrave mostra como se processa a aprendizagem dos papéis que a sociedade espera que o sujeito desempenhe. Procuraremos, em seguida, sintetizar algumas das ideias veiculadas por este autor em torno da perspectiva interpessoal.

Segundo Musgrave, a aprendizagem processa-se ao longo da vida, na interacção que ocorre entre duas ou mais pessoas dentro das diversas instituições por onde passam.

Este autor apresenta a Modelação Recíproca como um processo de interacção entre duas pessoas em que uma actua sobre a outra, modelando-se uma à outra (Musgrave, 1984: 26). As escolas, pelas interações que proporcionam, constituem um meio propício ao desenvolvimento deste tipo de socialização.

Há papéis que se espera que sejam desempenhados pelos diferentes actores que convivem nas escolas. Dos professores em particular, e dos adultos em geral, por exemplo, espera-se que sejam portadores de comportamentos socialmente aceitáveis, sendo vistos pelas crianças como modelos a imitar. Esta situação acontece com maior preponderância em ciclos de escolaridade mais baixos, porque com a entrada na adolescência outros modelos ocupam o imaginário dos jovens. No entanto, independentemente do ciclo de estudos, os professores não deixam de ser referências pelas atitudes que adoptam, acabando por influenciar o comportamento dos discentes. Pelas interações que desenvolvem com os alunos, também os professores vão interiorizando a perspectiva destes acerca do mundo que os rodeia, o que originará um “reajustamento” dos comportamentos futuros.

Se transpusermos o pensamento de Musgrave para o nosso estudo, podemos dizer que os AAE esperam um determinado comportamento dos alunos, aceitável à luz dos valores que enformam a sociedade. Porém, o caminho não é rígido, existe uma margem de tolerância face aos comportamentos esperados que varia de acordo com a idiossincrasia do sujeito e da própria organização.

Os AAE esperam que os alunos os respeitem e que cumpram as suas recomendações. Por outro lado, os sinais emanados da actuação dos AAE (o sorriso, a postura, o tom de voz, etc.) revelam ao aluno o tipo de comportamento ou atitude que é aceitável ou não, ao

mesmo tempo que condicionam positiva ou negativamente as relações de empatia entre os dois actores sociais.

A dialéctica que se estabelece nas interacções entre os sujeitos (AAE e aluno) conduzirá a uma “reconfiguração” de papéis que é recíproca. De facto, não é apenas o aluno que será influenciado neste processo de socialização. Também o adulto interpretará o papel do aluno, passando a sua actuação a integrar a “aprendizagem” da interacção anterior.

Neste processo de interacções não se revela fácil a obtenção de consensos quanto ao tipo de comportamentos aceitáveis. A criança ao não compreender ou não aceitar o papel que se espera dela, pode, em determinadas circunstâncias, ser induzida à prática de comportamentos desviantes²¹, levando, assim, ao conflito.

Neste contexto adquire relevância o uso de sanções, através das quais se procura levar a criança a adoptar o comportamento considerado assertivo. Note-se que as sanções podem ser de dois níveis: podem revestir a forma de castigo ou de recompensa.

Quando existe uma situação de consenso em que os valores exigidos pela escola ou pelo adulto são aceites pela criança esbate-se a necessidade de sanções. Quando, pelo contrário, a situação é de conflito, ganha acuidade a necessidade de adoptar medidas sancionatórias, podendo ser “usadas a coerção ou a força, ou pelo menos a ameaça dela” (Musgrave, 1984: 29).

Outro aspecto importante no processo de socialização está associado à capacidade da criança em fazer opções. Há medida que a criança cresce, vai adquirindo consciência do “eu” através da síntese entre as suas capacidades naturais e as experiências adquiridas nas interacções quotidianas. Desta forma, atinge um estágio em que é capaz de fazer opções, normalmente complexas. Esta capacidade de escolha resulta da aprendizagem que a criança faz com os pais ou com outros agentes de socialização, sobre as consequências que as suas acções têm para si e/ou para terceiros, tendo por base as regras da sociedade. Naturalmente que os pais esperam que as escolhas configurem uma opção racional e reflectida face aos valores da sociedade, o que nem sempre acontece.

²¹ Musgrave, na sua obra “Sociologia da Educação”, explicita as diversas vertentes que interagem na clarificação do conceito à luz da sociologia. O autor chama a atenção para o facto deste conceito ser utilizado, no âmbito da sociologia, despidido de uma “conotação condenatória, mas refere-se muito simplesmente a todo o comportamento que sai fora da margem de tolerância, seja qual for a dimensão considerada” (Musgrave, 1984: 32).

A capacidade de optar revela-se, assim, um vector determinante no processo de socialização, ganhando maior preponderância com a inserção dos jovens nos grupos de pares. Daí que, na perspectiva interpessoal, os grupos de colegas adquiram relevância pelas relações entre pares que proporcionam.

Na escola, particularmente quando se verifica a transição para um novo estabelecimento de ensino, a criança insere-se num grupo que se forma de novo, mas cujos elementos são portadores de experiências passadas. Pode, em alternativa, inserir-se num grupo já existente, com comportamentos padronizados e cujos membros esperam do novo elemento a assunção de papéis adequado aos valores do grupo.

Estes grupos exercem uma grande influência no processo de socialização da criança, levando-a a “escolher entre o criar ou o adaptar-se a estilos de vida subculturais muito diversos” (Musgrave, 1984: 109). Neste processo de inserção no grupo, a criança passa a desempenhar um conjunto de papéis dentro do grupo, que podem ser distintos de outros papéis que desempenhe noutros pontos da estrutura social. Porém, a influência exercida pelo grupo reflectir-se-á no processo de ressocialização do indivíduo e nos comportamentos adoptados.

Este processo de socialização desenvolve-se nos mais variados espaços físicos da escola. O recreio, por circunstâncias que a seu tempo analisaremos, torna-se um espaço propício a este processo, pelas interacções que potencia.

1.3- À guisa de conclusão

O processo de socialização não é um processo estático, nem linear. Pelo contrário, ao longo da vida o Homem tem necessidade de aprender novos papéis ou reaprender outros. A perda de importância de algumas instituições que tem ocorrido nas sociedades contemporâneas, leva a escola a assumir um papel cada vez mais importante. De acordo com Cherkaoui (1986: 37) “a escola assume e tende a assumir cada vez maior importância na transmissão da cultura e da diferenciação social (...) devido ao declínio de instituições tradicionais como a religião e a família”.

Neste processo a instituição escolar “ocupa” um espaço, que a própria sociedade lhe confere, e que resulta das necessidades decorrentes da complexidade da vida económica e

dos novos papéis, dependentes de uma formação técnica e científica de base cada vez mais exigente, e à qual a família não consegue dar resposta. Com a industrialização da sociedade a diferenciação entre a família e a escola tende a aumentar verificando uma maior especialização de funções nesta última²².

André Petitat (1982: 334), analisando a evolução da escola numa perspectiva histórica, acentua este aspecto. Defende que a escola se diferencia da família e da comunidade que são consideradas formas básicas de educação e são tidas como esparsas e fragmentadas. Ainda segundo Petitat, a escola contribui para produzir e reproduzir a homogeneidade cultural que está relacionada com a divisão de trabalho e que é parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação.

A escola continua a ser uma instituição transmissora da herança cultural, especializada na educação de futuras gerações. Numa perspectiva histórica, podemos dizer que a instituição escolar se torna fundamental quando a sociedade atinge um nível de divisão de trabalho que traz implicações no uso da escrita, na existência do Estado e no surgimento de grandes grupos sociais.

Porém, a visão fatalista de que a escola está condenada ao seu papel reprodutor, tem-se alterado, por força das novas abordagens sociológicas. Segundo Amiguinho et al. (1994: 49) a escola, à semelhança do que acontece com as restantes instituições sociais, “participa de processos de reprodução e **produção do social** que, de forma permanente se interpenetram de modo complexo”.

A escola pode ser o elemento catalizador da mudança no meio em que se insere, se conseguir promover a participação dos actores locais na dinâmica da instituição. Neste contexto, é importante que o projecto de Escola reflecta a idiossincrasia do estabelecimento

²² Nos nossos dias tem-se verificado uma alteração das funções da escola. A escola, enquanto instituição “especializada” na transmissão de conhecimentos, tende a ser “substituída” por uma visão mais globalizante. As mudanças socioeconómicas que sucedem a um ritmo vertiginoso nas actuais sociedades, determinam a assunção de novas funções e o imperativo de uma reorganização estrutural desta instituição secular.

A inserção da mulher em actividades económicas tidas como “pertença” do foro masculino até à primeira grande guerra, as novas exigências do mercado de trabalho e concomitante necessidade de alternativas à guarda dos filhos (não podemos esquecer a estrutura social de família alargada em que os avós assumiam esta componente tem vindo a perder-se), levam a que a escola se adapte aos novos tempos. Neste contexto, a escola tende a (re)assumir algumas funções da família. Agora, para além da função de transmissão de conhecimentos, a escola assume a responsabilidade de desenvolver competências que vão para além da mera actividade profissional.

e do meio que a rodeia para, enquanto espaço onde se produzem mudanças, liderar o processo de “globalização educativa” na comunidade envolvente.

2- O recreio – espaço de socialização

“São inúmeras as aprendizagens que se realizam no recreio. As crianças e os adolescentes aprendem a tomar decisões: escolher a actividade a realizar, com quem, como, onde, até quando. Socializam-se – aprendem as regras da conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras”.

(Pereira, 2005)

Os recreios constituem um espaço privilegiado de socialização das crianças. Certamente que nos recordamos de alguns passos da nossa infância e sentimos a nostalgia dos momentos vividos nos “intervalos”. Uma bola e um conjunto de rapazes atrás dela... e no meio surgia, por vezes, uma “Maria rapaz”... sim, por norma as brincadeiras diferenciavam os seus intervenientes.

Os grupos agregavam-se em torno dos jogos. Uns, suscitando uma participação mista, outros, por serem considerados jogos “próprios” para rapazes ou para raparigas, aglutinavam as crianças de acordo com o género.

A energia acumulada (e por vezes seriamente reprimida) na sala de aula, espaço de trabalho e de estudo, era gasta em “loucas” correrias e nas diversas brincadeiras de meninice. As “bulhas”, “arrufos”, “discussões”, aconteciam naturalmente com consequências que podiam passar apenas por uma reprimenda verbal, ou pela utilização da “palmatória” (no ensino “primário”), ou pela convocação do encarregado de educação, podendo mesmo levar à suspensão.

Nos tempos que correm, os recreios continuam a revelar-se como um importante espaço de interacções entre as crianças ou jovens que frequentam as nossas escolas. Carlos Neto chama a atenção para a importância de que estes espaços se revestem na “construção” da criança, não apenas nos aspectos físico/motor, mas também no âmbito da socialização:

“Considerando os constrangimentos de vida actual, os tempos de recreio nas escolas, são para as crianças, momentos de grande oportunidade de estimulação para as suas aquisições motoras,

estruturação perceptiva e relacionamento social. Trata-se de locais de encontro e interação social que podem assumir formas positivas ou negativas. As características destes espaços, são na maior parte dos casos, nas escolas portuguesas, demasiado pobres ou com uma gestão e supervisão deficientes, aumentando como consequência a possibilidade de comportamentos anti-sociais”.

(Carlos Neto, s/d)

Pellegrini & Smith, citados por Pereira (1997: 137), concluem nos seus estudos que o recreio é um tempo importante de educação com várias implicações a nível do desenvolvimento social, cognitivo e moral da criança.

Também Amado (2000a: 81), considera o espaço e o tempo como sendo “dimensões vitais da nossa existência na medida em que determinam a nossa maneira de agir e de viver em sociedade”.

Este autor, enfatiza a importância do “território ocupado” por alunos e/ou professores na sala de aula, como sendo um importante factor a ter em conta para a compreensão do fenómeno de indisciplina. Apesar dos estudos que desenvolveu se limitarem às interações na sala de aula, considera a existência de uma importante correlação entre os comportamentos dos alunos nos recreios e as atitudes destes face à escola e na sala de aula:

“(…) reconheço que o comportamento territorial dos alunos nos recreios está grandemente associado às atitudes face à escola e seus valores e, ainda, às preferências subgrupais dentro da turma – *ficar a um canto*, próximo das escadas de acesso às aulas, em amena conversa, *ir lá para cima para o lugar dos friks*, ou *ir dar dois chutos na bola* são comportamentos que obrigam a ter em conta que os contextos sociais das interações estão muito para além dos limites da aula”.

(Amado, 2000a: 81)

A arquitectura da escola e particularmente o seu espaço intramuros ao ar livre, pode revelar-se determinante no tipo de interações que os alunos podem desenvolver. A existência ou não de espaços desportivos e de zonas cobertas, onde os alunos possam conviver durante os períodos de pluviosidade, são fundamentais para o processo de socialização que se desenvolve nesta instituição.

As interações estão, assim, condicionadas por diversos factores, constituindo o espaço físico, um vector a ter em conta. Procuraremos, em seguida, explicitar algumas dimensões associadas ao recreio que influem no processo de socialização. Começaremos por clarificar o conceito de recreio.

2.1- O conceito de recreio

A utilização do conceito recreio está frequentemente associado à designação “intervalo”, sendo este último mais usado em Portugal nos estabelecimentos de ensino do 2º, 3º ciclos de ensino básico e ensino secundário, enquanto a designação recreio é mais utilizada nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

O conceito recreio (Pereira, 1997: 133) apresenta uma dupla valência: tempo e espaço. É, por um lado, associado ao período de interrupção das actividades curriculares de carácter mais “científico” que ocorrem na sala de aula, e, por outro, ao espaço físico do recinto da escola, ao ar livre, onde as crianças desenvolvem actividades mais lúdicas, de modo espontâneo. Pellegrini & Smith citados por Pereira (1997) definem recreio como sendo o período de mudança em que as crianças estão ao ar livre.

O conhecimento que temos das escolas portuguesas permite-nos identificar várias realidades que distinguem os recreios portugueses. Divergem, por exemplo, como consequência da forma como se encontram estruturados os diferentes ciclos de ensino²³, e também pela forma como se encontra edificada a escola - se suportada num único edifício ou, pelo contrário, distribuída por vários blocos.

Esta diversidade de construção e de espaço, resulta da confluência de vários factores. Pode estar associada ao número de alunos que frequenta o estabelecimento de ensino, ou à sua localização - se está localizada numa zona rural ou urbana -, mas também pode ser o resultado da época da sua construção e do “paradigma” que em determinado momento norteava a edificação dos estabelecimentos de ensino, conforme constatamos, por exemplo, pelos projectos de arquitectura das escolas primárias definidos pelo Ministério das Obras Públicas entre 1930 e 1970.

Podemos ainda deter a nossa atenção na dimensão e forma como os recreios, enquanto espaço físico, estão organizados. Há escolas com espaços exíguos para recreio, enquanto outras dispõem de áreas maiores, sendo os das escolas a partir do 2º ciclo, constituídos por espaços mais diversificados, possibilitando uma utilização diferenciada. Há zonas cobertas, zonas verdes e zonas para actividades desportivas. No entanto estes espaços diferem muito entre as escolas.

²³ No pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, os intervalos tendem a ser em menor número e com uma maior duração do que a partir do 2º ciclo, em que são mais curtos mas são em maior número, coincidindo com a mudança das actividades curriculares desenvolvidas pelas diferentes disciplinas ou áreas disciplinares.

Os equipamentos existentes nestes espaços também são diferentes. Nas escolas a partir do 2º ciclo encontramos balizas, tabelas de basquetebol, rede para voleibol, etc. que tanto serve para a ocupação das aulas de Educação Física como para usufruto dos alunos nos intervalos ou para actividades extracurriculares.

Nos jardins-de-infância, pelo contrário, surgem os equipamentos lúdicos (baloço, escorrega, por exemplo), adaptados às necessidades das crianças, enquanto que algumas escolas primárias, particularmente as que se situam em zonas rurais e cuja construção remonta ao período de vigência do Estado Novo, estão desprovidas de qualquer equipamento.

2.2- A importância do recreio no desenvolvimento da criança

Se, *a priori* o recreio pode ser visto apenas como um espaço lúdico, que serve para descomprimir da fase de maior concentração ocorrida nos momentos de aprendizagem em contexto sala de aula, diversas investigações mostram a importância de que se reveste este período na construção global do ser humano.

Neto (s/d), baseando-se em estudos científicos no campo da motricidade infantil, salienta a importância dos jogos que ocorrem nos recreios para a construção das diferentes valências biológicas e sociais do crescimento infanto-juvenil.

Estas actividades beneficiam não apenas o crescimento físico do indivíduo, como também assumem particular importância para o controlo da obesidade, fenómeno crescente nas sociedades industrializadas. Contribuem, ainda, para o desenvolvimento das habilidades locomotoras e não locomotoras, para o desenvolvimento psicossocial e na melhoria da auto-estima e dos resultados escolares dos alunos.

A importância de que se revestem os jogos cooperativos no processo de socialização da criança é evidenciada por Jares (2002: 98). Para este autor, as escolas devem consagrar este tipo de jogos no seu projecto educativo, porque enfatizam a vertente lúdica em detrimento da componente competitiva. Ao “obrigar” os alunos a desenvolver estratégias de cooperação em vez de estratégias de competição, os jogos cooperativos conduzem ao que o autor denomina de “efeito de distensão”, contribuindo, desta forma, para fomentar a “estruturação cooperativa do grupo”.

Os jogos cooperativos, extirpados da vertente competitiva, promovem um conjunto de interacções salutaras entre os jovens, desde a comunicação até à cooperação em grupo. Ninguém é excluído deste tipo de actividade. Um dos particularismos destes jogos prende-se com a inexistência de hierarquias, pelo que todos trabalham para um objectivo comum. Assim, promovem-se os princípios de participação e de igualdade. A preponderância que os jogos adquirem no processo de socialização, tanto em crianças como nos adultos, é bem vinculada por Jares, ao afirmar que:

“O jogo é um dos meios que, para além de divertir, funciona como transmissor de determinados códigos sociais. Através deles recriamos, em parte, a sociedade. Por isso, sem perder a sua vertente lúdica fundamental, o jogo pode ser, e é de facto, um instrumento didáctico fundamental para trabalhar as relações sociais, e isto tanto com crianças como com adultos”.

(Jares, 2002: 98)

Apesar das vertentes lúdicas e de socialização de que os jogos se revestem, e de serem propiciadores do bem-estar físico e psíquico de quem os integra, têm-se verificado algumas alterações na sua estruturação.

Carlos Neto (s/d), ao abordar este assunto, refere que nos últimos tempos têm ocorrido mudanças no tipo de jogos infantis: O jogo livre, espontâneo, de aventura, desenvolvido pelas crianças, tem dado lugar ao aparecimento e implementação de actividades estruturadas. Estas, que à luz dos conhecimentos científicos são consideradas mais adequadas ao desenvolvimento de áreas específicas da motricidade infantil, são dinamizadas pelas instituições, que procuram, através da sua implementação, ocupar as crianças em actividades indutoras de boas práticas.

Não será alheio a esta nova institucionalização dos jogos, a necessidade de reduzir os acidentes com crianças. Não podemos esquecer que um dos princípios da sociedade actual passa por uma maior responsabilização das instituições que detêm a guarda de crianças, ganhando maior preponderância as acções preventivas. Por vezes, coarcta-se a liberdade da criança, porque o receio de que aconteça algum acidente condiciona o tipo de jogos ou movimentos consentidos pelos adultos.

2.3- O recreio: espaço de ocorrência de violência

Estudos efectuados em diversos países (Reino Unido, Austrália...) por investigadores como Blatchford, Boulton, Evans, para citar apenas alguns (Pereira; 1997: 135-145), mostram-nos que os recreios, pelas interacções que proporcionam entre as crianças, e pela diminuta supervisão de que são alvo, constituem um espaço privilegiado de ocorrência de acções agressivas entre crianças, fenómeno conhecido por Bullying.

Os diversos estudos tiveram por base alunos entre os 7 e os 11 anos de idade e concluem que as interacções ocorridas nos recreios deixam marcas nas crianças. Os resultados de condutas bullying, provocam, nas vítimas, grande ansiedade quando chega a hora de irem para o recreio e, em muitos casos, têm consequências no insucesso escolar dos alunos e no absentismo à escola.

Verificaram, também, que o tipo de jogos escolhidos pelas crianças difere consoante o género e a idade, e que uma boa capacidade atlética da criança ou o bom desempenho de uma actividade, contribui para o maior estatuto da criança no recreio, situação conducente ao despoletar da competitividade desde tenra idade.

Os rapazes são mais propensos a atitudes de agressividade, envolvendo-se em lutas com maior frequência do que as raparigas. As principais causas que originam o despoletar dos conflitos estão associadas a divergências sobre as regras dos jogos, resposta a injúrias, reivindicações sobre a posse de brinquedos ou ainda como resposta a encontrões, mesmo que acidentais.

Pellegrini, citado por Pereira (1997), constatou que as crianças que à entrada para a escola revelam comportamentos anti-sociais, são mais propensos à prática de agressão. Constatou, ainda, que ser agressivo em idades muito baixas pode indiciar futuras crianças agressoras.

Boulton, citado por Pereira (1997), alerta para os cuidados a ter na interpretação das lutas das crianças. Neste contexto distingue jogos de luta, de lutas agressivas. Nem todas as lutas têm um intuito agressivo, estruturando-se como jogos para testar a força ou a capacidade entre dois ou mais indivíduos, tendo na sua génese o divertimento. Considera este investigador, que estes tipos de jogos são muito importantes para o desenvolvimento de competências sociais da criança, não devendo, por isso, ser impedidos.

A dificuldade centra-se na clarificação e no entendimento que os adultos fazem de determinados jogos. Por um lado o receio de que as crianças se magoem, por outro, aceitar

que as brincadeiras possam ocorrer com alguma “liberdade”. Não basta haver supervisores nos espaços escolares. É necessário que tenham formação que lhes permita distinguir os “sinais” que emanam das brincadeiras dos jovens – tratar-se-á de uma mera brincadeira ou de uma atitude que se enquadre ou potencie o fenómeno bullying? – é o exemplo de algumas dúvidas que surgem nos adultos. Para tomar decisões assertivas, o adulto procura munir-se de conhecimentos/técnicas adequadas, o que implica investir na sua formação.

Neste contexto, julgamos que se torna fundamental o papel do pessoal não docente, desde que munido de conhecimentos científicos que favoreçam as relações interpessoais.

3- A actuação dos Auxiliares de Acção Educativa

3.1- Enquadramento normativo

“O pessoal não docente das escolas, em especial os funcionários que auxiliam a acção educativa e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, devem colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”.

(Artigo 8º da Lei 30/2002, de 20 de Dezembro)

O enquadramento normativo do pessoal não docente remonta a 1987, ao Decreto-Lei nº 223/87, de 30 de Maio, verificando-se desde então, à semelhança do que ocorre na maior parte dos sectores da educação, a promulgação de um conjunto de diplomas e/ou portarias que visavam enquadrar e regulamentar os diversos aspectos inerentes à profissão. Este processo culminou com a promulgação do Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, diploma que actualmente regula o estatuto do pessoal não docente, e do despacho 17 460/2006, de 7 de Agosto, através do qual o governo procede “à homologação do regulamento interno a aplicar ao pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em regime de contrato de trabalho”.

Não pretendendo ser exaustivos na análise do articulado que deu corpo às diferentes carreiras do pessoal não docente, procederemos a uma breve análise do processo

legislativo, particularizando os aspectos relacionados com os AAE, por se tratar do grupo profissional que se relaciona com o objecto deste trabalho.

Se o Decreto-Lei nº 223/87 marca o início do enquadramento profissional e institucional das carreiras e funções do pessoal não docente das escolas, foi pela promulgação do Decreto-Lei nº 515/99, de 24 de Novembro, que se pretendeu concentrar num único diploma, a legislação que existia de forma dispersa sobre estas carreiras.

Este diploma começa por clarificar o conceito de pessoal não docente definindo-o como “o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respectivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade sócio-educativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio sócio-educativo” [Capítulo I, Artº 2º].

Um aspecto a reter neste diploma, prende-se com a referência feita no seu preâmbulo, relativamente à criação de novas carreiras, com particular destaque para a de assistente de acção educativa:

“Dentro das carreiras, destaque para a criação da carreira de técnico superior de educação e de assistente de acção educativa como reflexo da modernização das escolas e da crescente exigência habilitacional dos funcionários escolares”.

O Artº 26 (capítulo IV deste diploma), clarifica o processo de recrutamento para os diferentes níveis da carreira de assistente de acção educativa, salientando que o recrutamento é feito de entre os indivíduos que possuam o ensino secundário ou habilitação equiparada (ponto 3 do Artº 26º). Refere, ainda, a necessidade de realização de estágio probatório de um ano (ponto 4 do Artº 26º), remetendo a regulamentação desta formação para diploma próprio a ser publicado no prazo de 180 dias. O diploma consagra, também, a reclassificação e integração dos AAE nesta nova carreira [Capítulo X, ponto 2 do artº 68º).

Reveste-se de particular importância para a nossa análise, as funções atribuídas ao pessoal não docente, nomeadamente as que digam respeito aos AAE. A publicação do Decreto-Lei nº 515/99 não traz novidades neste campo, pois continua a prevalecer o conteúdo funcional constante do anexo XXI do Decreto-Lei nº 223/87 [ponto 2 do artº 31,

Capítulo IV). Será através da publicação da portaria nº 63/2001²⁴, e posteriormente com o Decreto-Lei nº 184/2004, no seu anexo III, que serão clarificadas as atribuições inerentes ao desempenho das funções das novas carreiras.

O Decreto-Lei nº 184/2004, introduz algumas alterações ao estatuto do pessoal não docente. Merece destaque a reformulação da carreira de assistente de acção educativa²⁵ e a manutenção da carreira de AAE, considerada indispensável ao bom funcionamento das escolas.

Enquanto que o recrutamento para a carreira de assistente de acção educativa, à luz deste diploma, se faz “de entre funcionários pertencentes a carreiras de pessoal não docente que possuam o 12º ano de escolaridade ou equivalente e tenham, pelo menos, seis anos de serviço prestado nestas carreiras com classificação não inferior a Bom” [ponto 2 do artº 13º, capítulo IV], para o acesso à carreira de AAE, é necessário que os indivíduos estejam “habilitados com a escolaridade obrigatória” [ponto 2 do artº 17º, capítulo IV].

Se por um lado nos parece que a manutenção da carreira de AAE com exigência apenas da escolaridade obrigatória configura uma desvalorização do exercício das funções a ela associadas, também nos parece, por outro lado, que os aspectos de progressão na carreira visam aumentar o grau de exigência aos profissionais que a desempenham. Segundo o articulado, a carreira de AAE desenvolve-se em dois níveis. A mudança para o nível 2 depende de dois aspectos:

- a) Depende da realização de uma prova de conhecimentos;
- b) Depende cumulativamente da frequência e conclusão, com classificação não inferior a 14 valores, de formação específica²⁶.

Ao confrontarmos estas qualificações com aquelas que são solicitadas para acesso à carreira de assistentes de acção educativa, verificamos que o grau de exigência para esta

²⁴ A portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro, aprova “os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior”. No preâmbulo, justifica-se a necessidade desta regulamentação como resultado do aparecimento de novas carreiras e por força das novas responsabilidades e exigências acometidas ao desempenho das novas funções.

²⁵ No preâmbulo do Decreto-Lei nº 184/2004 refere-se que “O assistente de acção educativa orienta-se agora para o apoio a alunos, docentes e encarregados de educação, no desenvolvimento do projecto educativo da escola”.

²⁶ A formação profissional proposta para a mudança de nível, consta do anexo IV do Decreto-Lei 184/2004 e desenvolve-se em torno dos seguintes conteúdos programáticos: 42 horas de formação em “Formação educacional. Apoio Pedagógico” (1- Desenvolvimento psicológico da criança e do jovem; 2- Acção educativa – aspectos pedagógicos; 3- Cultura da participação e da cooperação); 38 horas de formação em “Escola Promotora de saúde” (1- Higiene, segurança e prevenção; 2- Socorrismo; 3- Educação alimentar).

carreira é bem mais elevado. De facto, para aceder a ela, tem que se ter um número de horas de formação mais dilatado.

Para além dos conteúdos programáticos exigidos aos AAE, são exigidos conteúdos mais abrangentes, em áreas importantes para o quotidiano escolar, nomeadamente conteúdos em “Comunicação e relações interpessoais” (1- Língua e cultura portuguesa; 2- Princípios e processos da comunicação interpessoal; 3- Gestão de conflitos)²⁷, conteúdo este que se pode revestir de grande importância para estes profissionais, tanto no desempenho de acções de prevenção de actos de indisciplina, como na promoção de atitudes assertivas do corpo discente.

Procedendo à análise dos conteúdos funcionais das duas carreiras, somos levados a concluir que as funções²⁸ dos AAE se prendem com actividades de apoio mais de carácter geral (limpeza, preservação do equipamento didáctico, encaminhamento de visitantes, apoio aos docentes no acompanhamento dos jovens), enquanto que os assistentes de acção educativa devem desempenhar funções de colaboração mais directamente ligadas ao processo educativo²⁹.

Pelos conteúdos funcionais elencados, parece-nos ser a carreira de assistente de acção educativa a que poderá vir a corporizar os objectivos preconizados no artigo 8º da Lei 30/2002 - Estatuto do Aluno do Ensino não superior - para o corpo não docente das escolas. A formação de profissionais nesta carreira poderá proporcionar não apenas a vigilância dos recintos escolares, mas também uma interacção eficaz com os jovens, permitindo, deste modo, reduzir os efeitos dos comportamentos disruptivos que possam ocorrer, ajudando, simultaneamente, a combater e/ou prevenir a violência.

Nos dias que correm, os AAE assumem parte dessa missão, mas o seu protagonismo é reduzido, resultado da conjugação de diversos factores: baixo nível de escolaridade, falta de formação especializada, reduzida autoridade face aos alunos, pouco apoio por parte do órgão de gestão da escola, entre outros. Muitas vezes são vistos pelos alunos e pelos

²⁷ Cf anexo IV do Decreto-Lei nº 184/2004.

²⁸ Vide anexo III do Decreto-Lei nº 184/2004.

²⁹ Para a prevenção da indisciplina adquirem particular relevância as alíneas a) “Participar em acções que visem o desenvolvimento pessoal e cívico de crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável”; e f) “Colaborar no despiste de situações de risco social, internas e externas, que ponham em causa o bem-estar de crianças e jovens e da escola”.

encarregados de educação, apenas como elementos responsáveis pela limpeza da escola e cujas determinações não são para ser levadas a sério.

3.2- Os estereótipos associados aos AAE

Na abordagem que efectuámos anteriormente a propósito do que a legislação determina relativamente aos conteúdos funcionais da profissão de AAE, identificámos como um dos aspectos principais, a responsabilidade pela limpeza. Apesar desta não ser a única função desempenhada pelos AAE, a generalidade dos actores que directa ou indirectamente participam na vida da escola associam-na, *a priori*, à actividade profissional destes elementos, situação que parece configurar alguma perda de *status* deste grupo profissional:

“Sendo a profissão de AAE considerada “uma profissão menor”, na medida em que não exige qualquer formação específica, aparece associada a trabalho de limpeza que é socialmente desprestigiado”.

(Almeida et al., 2001: 74)

Almeida et al. desenvolveu um trabalho de investigação com enfoque nas vivências dos AAE em contexto escolar. Os dados obtidos permitem fazer uma caracterização destes actores, com a ressalva de que os dados se reportam aos anos 2000/2001 podendo, por esse facto, não reflectir com exactidão o nível de escolaridade deste grupo profissional na actualidade, por força da evolução que se tem verificado com a difusão do ensino.

Porém, e estando cientes de que o nível de escolaridade tem vindo a aumentar, o conhecimento histórico mostra-nos que as mudanças estruturais não se operam de forma tão rápida e em tão curto espaço de tempo, principalmente quando se trata de aspectos culturais e de mentalidades em que o tempo longo se sobrepõe ao tempo curto.

Analisando os resultados desta investigação, verificámos que os dados confirmam algumas premissas que estão presentes no senso comum quando se trata de caracterizar este grupo profissional. Passemos aos factos.

O estudo desenvolvido por Almeida et al. (2001: 67-72), incidiu sobre um universo de 127 AAE. De acordo com os dados analisados por esta investigadora, o nível sócio-

económico neste grupo profissional é baixo. São elementos que provêm principalmente de famílias com reduzidos recursos económicos e poucas expectativas de futuro, sendo recrutados essencialmente dentro da área geográfica de implantação da escola, envolvendo, por vezes, episódios de algum “favorecimento” por força dos laços de amizade, conforme demonstra a citação de um excerto de uma entrevista inserida naquele estudo: “O professor Serafim disse-me: quando abrir concurso cá na escola vais meter papel. Este professor já me conhecia porque fazíamos ambos parte de uma associação recreativa”.

Um dado relevante do estudo, prende-se com o facto da profissão ser ocupada, predominantemente, por elementos do sexo feminino (do universo inquirido apenas 4 elementos são do sexo masculino). Esta distinção estende-se ao tipo de tarefas atribuídas: enquanto as mulheres têm a seu cargo as tarefas de limpeza, os “poucos” homens desempenham outras funções (telefone, responsável pelo pessoal, vigilância). Curioso é o facto dos 4 homens se encontrarem ligados a escolas do 2º e 3º ciclos.

Outro dado relevante da investigação, mostra que as dificuldades financeiras dos progenitores condicionaram o percurso estudantil destes AAE, pois muitos deles tiveram que começar a trabalhar desde tenra idade, de modo a poderem contribuir para o sustento da família.

A dificuldade em conciliar o apoio familiar e os estudos reflectia-se negativamente nos resultados escolares, constituindo-se numa etapa que, invariavelmente, culminava no abandono do ensino e consequente obtenção de baixos níveis de escolarização. Esta situação é constatável através dos graus de escolaridade evidenciados por estes profissionais.

No universo estudado, 60 AAE (cerca de 47%) possuíam apenas o 4º ano de escolaridade, existindo apenas 16 com o 10º ano ou mais. Os dados mostram-nos que o baixo nível de escolaridade está intimamente relacionado com a idade: a população mais jovem é a que detém as habilitações literárias mais elevadas. Os AAE que possuem o 10º ano ou mais, situam-se na faixa etária entre os 20 e os 30 anos, com excepção de um elemento do sexo masculino que, situando-se na faixa dos 31 a 40 anos, também possui este nível de escolaridade.

Os resultados revelam, ainda, que o baixo nível de escolaridade contribui para a reduzida auto-estima e para alguma insegurança dos AAE, condicionando, por vezes, a sua actuação. Este sentimento de insegurança inibe-os de interagir com os professores, por

receio de expor os seus pontos de vista. Conduz, também, a que alguns docentes os vejam como elementos subalternos, que se devem cingir a saber ajudar o professor mas de modo a não ultrapassar os limites das suas funções. No entanto, as entrevistas mostram que, entre os docentes e os pais, existem opiniões positivas sobre importância que estes profissionais têm para o bom funcionamento da escola, sendo considerados por muitos como “peça chave” nos estabelecimentos de ensino.

A falta de habilitações literárias e principalmente a falta de uma formação de base, específica da profissão, limita as funções deste grupo profissional e tem contribuído para a afirmação de um estereótipo profissional dominado pelas funções de limpeza. O estudo alude, também, à multiplicidade de funções que, segundo os Professores e os Encarregados de Educação, estes profissionais devem desempenhar e que passam pela guarda de crianças, higiene, segurança, alimentação, actividades lúdicas, etc.

Os aspectos relacionados com a segurança das crianças e a qualidade das interacções entre os AAE e estas, são algumas das preocupações dos pais. De facto, os pais consideram que tais funções podem ser desempenhadas por aqueles profissionais, configurando desde logo, a valorização do papel destes actores nas escolas:

“A AAE deve ser a ponte entre a escola e a família, deve ser o elo de ligação que permite à criança sentir segurança e protecção nos momentos em que o professor não está presente, ou não tem disponibilidade para prestar atenção a todos os alunos. Deve ainda ser muito observador e atento às atitudes das crianças, pois muitas vezes no recreio a criança consegue transmitir sentimentos que não deixa ‘escapar’ na sala de aula”.

(excerto de uma entrevista, citada por Almeida et al., 2001: 77)

Mas será que estes profissionais se encontram revestidos de poder, que lhes permita desempenhar cabalmente as funções de supervisão das crianças? Procuraremos, em seguida, clarificar o tipo de poder destes profissionais.

3.3- As relações de poder na profissão de AAE

As interacções que ocorrem no interior da escola envolvem um conjunto de protagonistas que desempenham funções distintas e que se encontram revestidos de diferentes tipos de poder.

Max Weber foi um dos autores que primeiramente analisou a questão do poder. Concebe-o como “a probabilidade de um actor impor a sua própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (citado por Afonso, 1989: 10).

Weber (1979) constrói um modelo de organização burocrática em que contrapõe o conceito de burocracia racional ao conceito marxista de luta de classes.

Uma das características deste modelo, prende-se com a necessidade das organizações possuírem áreas de jurisdição organizadas de acordo com regulamentos (leis ou normas administrativas). Explica Weber que, numa estrutura burocrática, as actividades são distribuídas e constituem-se como deveres oficiais inalteráveis.

A responsabilidade de ordenar está, segundo o autor, regulamentada, sendo proporcional aos meios de coerção colocados à disposição de funcionários ou autoridades. Por isso, são tomadas medidas que visem o cumprimento dos deveres e execução dos correspondentes direitos. As normas são racionais porque se adequam aos fins da organização. Também são legais porque conferem às pessoas investidas de autoridade o poder de coacção sobre os subordinados.

Assim, domínio e autoridade implicam, para Weber, a oportunidade de que uma determinada ordem encontre obediência na pessoa ou no grupo que a recebe. O sujeito obediente segue o conteúdo da ordem como máxima que orienta a sua acção.

Para Weber, é a autoridade que proporciona poder, donde se deduz que ter autoridade é ter poder. O contrário não é verdadeiro, na medida em que ter poder não significa necessariamente ter autoridade. Tanto a autoridade como o poder que dela emana dependem da sua legitimidade, ou seja, da capacidade de justificar o seu exercício.

Ainda segundo Weber, os tipos de autoridade são:

- 1- A autoridade tradicional, alicerçada nas regras que são transmitidas de geração em geração e que se consubstancia no exercício desta autoridade por parte dos mais velhos;
- 2- A autoridade carismática, cuja fundamentação encontra suporte no carisma do indivíduo, isto é, num conjunto de qualidades excepcionais definidoras da sua idiossincrasia, capazes de inspirar entusiasmo e adesão nos outros;
- 3- A autoridade racional, legal ou burocrática, baseada na existência de leis ou normas impessoais, intencionalmente criadas para regular o processo de interacções.

Analisando outras propostas clarificadoras do conceito de poder, Afonso (1991:136) refere que para French e Raven, “o poder é a influência que um agente social *O* (ex.: um indivíduo, um grupo, uma norma, etc.) pode exercer sobre uma pessoa *P* numa dada situação *a*.”. Se dessa influência resultar uma mudança que vá ao encontro dos objectivos de *O* “constituir-se-á em controlo positivo (...) e em controlo negativo na hipótese inversa”.

French e Raven enfatizam os fundamentos do poder por considerarem que estes constituem o aspecto psicossocial mais importante da sua sustentabilidade. Estes autores (Afonso, 1991:136-137; Fischer, 1994: 103-106)³⁰, destacam cinco elementos importantes como fontes do poder:

a) *Poder de recompensa*, que se baseia no reconhecimento por parte de um subordinado de quem exerce o poder o pode recompensar pelas suas acções;

b) *Poder coercitivo*, que deriva do facto de alguém sentir que pode ser punido por quem exerce o poder no caso de não se conformar à influência;

c) *Poder legítimo*, que é “o poder que decorre de valores interiorizados por *P*, que indicam que *O* tem um direito legítimo de influenciar *P* e que este tem obrigação de aceitar essa influência”;

d) *Poder referente*, em que o indivíduo aceita o exercício do poder de outrem por que o considera um elemento importante para si;

e) *Poder de especialista*, que deriva da aceitação do exercício do poder porque se lhe reconhece maior capacidade ou conhecimentos em áreas específicas.

Alguns autores procuram adaptar à escola algumas tipologias de poder definidas para os modelos organizacionais, como é o caso de Shipman (citado por Afonso, 1991: 137), que vê a escola como uma organização de carácter normativo-coercitivo.

Este autor, considera que uma escola está mais próxima de uma organização normativa quando os alunos partilham dos mesmos valores da escola, aceitando, assim, as suas normas. Nesta organização, o tipo de poder predominante seria o poder normativo, baseado no reconhecimento da função da escola e na valorização de estímulos simbólicos. De acordo com Shipman este tipo de escola configuraria um modelo de “socialização perfeita”.

³⁰ A nomenclatura usada segue as propostas de Janela Afonso. Na tradução da obra de Fischer surgem-nos alguns vocábulos com diferente grafia: por exemplo a designação de “poder coercivo”; ou com outra nomenclatura como é o caso do poder de especialista que em Fischer aparece como “poder de perito”.

Quando, pelo contrário, se verifica a recusa dos alunos na aceitação das normas da escola e haja divergência de interesses entre as partes, estamos perante uma organização coercitiva, na medida em que predominará a utilização do poder coercitivo.

Uma terceira tipologia de poder aplicado nas escolas, é o poder normativo-social, cujo pressuposto assenta na possibilidade de utilização dos colegas para fazer pressão sobre um aluno.

Etzioni (1974), ao comparar as organizações quanto ao tipo de poder exercido, classifica-as em organizações normativas e organizações coercivas. As organizações normativas são aquelas em que o poder normativo se constitui na principal fonte de controlo dos participantes de níveis inferiores.

Nestas organizações, existe o consentimento, por parte dos participantes, relativamente às directrizes decretadas internamente, porque são vistas como legítimas. Este tipo de organizações utiliza como principais mecanismos de controlo, um conjunto de técnicas diversificadas que vão desde a utilização da liderança, até à ressocialização:

“Os controlos normativos nas escolas incluem a manipulação de símbolos de prestígio, tais como honrarias, títulos e elogios; influência pessoal do professor; “conversas” com o chefe; repreensões e sarcasmo, exigência de “desculpas”, e outros meios similares baseados em apelos para os engajamentos morais do estudante e na manipulação das classes ou clima de opinião de grupos semelhantes”.

(Etzioni, 1974: 77)

Outro aspecto que Etzioni acentua nas relações de poder nas organizações e que se revela determinante nas interacções entre os seus membros, prende-se com a comunicação. Para Etzioni, existem dois tipos distintos de comunicação: a comunicação instrumental, que está associada à distribuição de informação de índole científica, afectando as orientações cognitivas; e a comunicação expressiva³¹, que se relaciona com a transmissão de normas e valores, podendo também ser utilizada para mudar ou reforçar atitudes.

De acordo com este autor, nas organizações normativas predomina a comunicação expressiva, sendo a escolaridade básica aquela onde se enfatiza a sua utilização. À medida

³¹ Baseando-se no conceito proposto por Eisenstadt, Etzioni (1974: 179) define comunicação expressiva como sendo as “comunicações orientadas para a transmissão e levantamento de várias normas sociais e a definição do comportamento próprio em vários papéis e situações sociais”.

que se verifica a transição para os ciclos seguintes, vai diminuindo a socialização expressiva, para, na Universidade, predominar a socialização instrumental.

Etzioni considera as escolas como organizações normativas (apesar de não serem tipicamente normativas), em que a coerção desempenha um papel de importância secundária. É, ainda nestas organizações, que a socialização se revela mais intensa, por força da comunicação que se desenvolve internamente: “As organizações normativas típicas levam a efeito mais socialização do que outros tipos de organizações; grande parte dela é de natureza expressiva e é supervisionada pela própria organização” (Etzioni, 1974: 192).

Segundo Afonso (1991: 138), os modelos de poder predominantes na escola são o normativo e o coercitivo. O primeiro é mais utilizado nas escolas do ensino básico, porque estes alunos “tendem a aceitar os valores da escola e do professor com mais facilidade do que os da escola secundária”.

Após esta breve incursão pela clarificação do conceito de poder, e extrapolando para o desempenho de funções por parte dos AAE, parece-nos que estes actores possuem algum poder nas organizações escolares, nomeadamente o *poder legítimo* na acepção em que French e Raven o definem, com as limitações de ser um poder delegado por outrem (Conselho Executivo).

O facto de serem “responsabilizados” pela vigilância de determinados espaços, de acompanharem os alunos em determinados momentos e de terem que participar as ocorrências ao Conselho Executivo, entre outras obrigações que possam desempenhar, é disso elucidativo.

Não se revela fácil a “utilização” do poder por parte destes profissionais, porque a sua acção pode ter implicações directas com alunos, professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola. Por um lado, têm que fazer cumprir as orientações emanadas pelo órgão de gestão, por outro, devem ser capazes de interpretar correctamente os limites da “autoridade” de que dispõem, quando interagem com os diferentes públicos escolares.

Por vezes a sua actuação não é percebida pelos alunos, fruto da ambivalência das suas acções – em determinados momentos quer-se ser “autoritário”, impor o cumprimento de algumas regras e, por isso, se procura manter algum distanciamento. Noutros

momentos, a “permissividade” toma forma nas suas acções, resultado da grande proximidade e convívio com os alunos, revelando muitas vezes um carácter quase familiar.

Numa escola cujas bases de poder assenta no modelo normativo, a sua acção será mais bem aceite pelos alunos. Porém, numa escola em que os alunos não partilhem dos mesmos valores e objectivos da escola e em que o exercício do poder assente no modelo coercitivo, a sua acção será mais questionada por aqueles.

De acordo com Janela Afonso (1991: 140) a escola actual, por força da complexidade inerente às sociedades urbanizadas e dos valores veiculados pelos mass media, tem dificuldade em implementar o poder normativo, sobretudo quando se trata de adolescentes, porque estes não partilham o mesmo código de valores.

Ora, se os alunos, por vezes, não aceitam as decisões de elementos que *a priori* se encontram em patamares mais elevados na hierarquia da escola, também recusam a autoridade dos AAE por os considerarem desprovidos de competências específicas para tal.

Parece-nos, pois, que as principais dificuldades sentidas pelos AAE nas interacções com os jovens, resultam, em grande medida, da deficiente formação profissional, quer seja por falta de preparação de base, quer seja por esta não ser disponibilizada através da formação contínua. Este tipo de formação serviria para que os AAE pudessem interagir de modo mais adequado às diferentes situações e, simultaneamente, conferir-lhes-ia, aos olhos dos discentes, o “poder de especialista”, contribuindo desta forma para o fortalecimento das representações que os alunos possuem deste grupo profissional.

A deficiente gestão do “poder” pode conduzir, também, a alterações entre os AAE e os alunos, agravando o mal-estar entre os intervenientes e cujos resultados conduzem, frequentemente, a uma crescente perda de prestígio dos funcionários.

Pereira (2005), aborda este aspecto nas suas investigações e conclui que os AAE vivem por vezes momentos difíceis na escola, muitas vezes devido a uma má gestão do poder (tolerância excessiva ou prepotência) que, sendo percebida pelos alunos, os leva a não acatarem ordens ou a reagirem de forma agressiva.

Esta perda de protagonismo contrasta com o prestígio e o respeito de que gozava o pessoal auxiliar no período do Estado Novo, beneficiando, então, dos princípios ideológicos do Regime (Domingues, 2001: 87-92). As investigações de Ivo Domingues

revelam que, durante o Estado Novo, estes actores eram muito respeitados e temidos, ancorados nos rituais do poder tão em voga naquele tempo, e exteriorizado num conjunto de símbolos identificadores de autoridade. Segundo este autor, os funcionários, “envergando um fato de trabalho próprio, copiado dos uniformes militares, e afivelando na cara as máscaras inquiridoras, constituíam uma autêntica polícia dos corredores e dos pátios do recreio”.

Neste cerimonial do poder, o chefe de pessoal detinha, aos olhos da população discente, um importante lugar no exercício da autoridade, apenas suplantado pelo reitor. Assim, o imaginário dos alunos tinha sempre presente a posição de destaque de que o chefe de pessoal usufruía, e retribuía-lhe o respeito inerente à posição ocupada na hierarquia da escola:

“A Chefe do Pessoal Menor desempenhava funções de elevada importância na hierarquia pedagógica disciplinar do liceu; podia-se considerá-la na imediatidade da autoridade reitoral, não só perante o corpo discente como pelas suas funções de chefia e vigilância do trabalho das contínuas e demais pessoal auxiliar”.

(Natália Nunes; citada por Domingues, 2001: 87)

Confrontando a vivência no período do Estado Novo com a que ocorre nos dias de hoje, Domingues refere estarmos perante um paradoxo – o de se querer exigir a funcionários sem formação profissional adequada que ajudem à formação dos jovens nos espaços e nos tempos não lectivos.

Efectivamente tem-se verificado a diminuição da autoridade e do papel exercido no controlo disciplinar por parte do pessoal não docente e, paralelamente, assiste-se ao aumento de actos de indisciplina/violência fora da sala de aula, em locais cuja vigilância poderia ser exercida pelos AAE.

O crescimento da ocorrência de atitudes de violência nos recreios, tem sido um aspecto cada vez mais referenciado nas diversas investigações efectuadas em torno desta temática, particularmente quando a análise tem como objecto de estudo o bullying.

Neste âmbito, Pereira (2005) salienta a importância dos recreios como sendo os locais onde mais ocorre este fenómeno e onde assume maior gravidade, superando o que acontece nos corredores, nos espaços de sala de aula, ou mesmo nos percursos que as crianças efectuam entre casa e a escola. Algumas razões apontadas pela autora prendem-se

com a falta de supervisão daqueles espaços, com a falta de equipamentos móveis de jogo e com a falta de formação dos AAE.

3.4- Combater a violência através da supervisão dos recreios

Nos tempos actuais, fruto de inúmeras transformações, nomeadamente no que aos valores diz respeito, a dinâmica dos recreios alterou-se, tanto no tipo de brincadeiras como na forma de as praticar, muitas das vezes influenciadas pelos novos “heróis” da TV e pelos recursos colocados nas mãos das crianças.

Em tempos não muito distantes, as acções assertivas eram conseguidas, em grande parte, pela repressão e pelo medo das sanções que se instalava na mente das crianças.

O Mundo evoluiu, o desenvolvimento da ciência e as pesquisas efectuadas com crianças, trouxeram-nos um maior conhecimento deste ser frágil mas também complexo. Não conseguimos encontrar uma única forma de actuar que responda de forma cabal a um determinado fenómeno.

O momento em que ocorre, o estado de espírito dos intervenientes num dado momento, o ambiente que envolve a ocorrência, a personalidade de cada um... podíamos enumerar um conjunto de outros vectores que nos mostram a diversidade de factores, potencialmente condicionantes de acções agressivas e, simultaneamente, condicionantes da forma de intervir dos adultos face a determinada ocorrência.

Se centrarmos a nossa atenção sobre a forma como se processa a vigilância ou o acompanhamento das actividades desenvolvidas pelas crianças durante o período de recreio, verificamos que não existe um quadro orientador comum a todos os ciclos de ensino.

Quem por razões de ordem profissional convive com a realidade das escolas, verifica que são os espaços internos dos edifícios, nomeadamente os corredores, aqueles que suscitam maior vigilância por parte dos AAE. A reduzida ou inexistente supervisão do espaço de recreio, associada ao elevado número de alunos e ainda à existência de espaços mais recônditos, pode potenciar a ocorrência de acções de maior agressividade ou de violência, resultando, em determinados momentos, no desenvolvimento de comportamentos que se enquadram no fenómeno bullying.

Beatriz Pereira (1997) refere-se aos espaços de recreio em Portugal como sendo espaços em que a supervisão é reduzida ou inexistente. Se nas escolas primárias essa supervisão é assegurada pelo professor titular da turma ou, em determinadas situações, por uma funcionária da escola, nas escolas a partir do 2º ciclo a supervisão é praticamente inexistente. Os professores dirigem-se para a sala de professores para retemperar energias, aproveitando ainda o intervalo para desenvolver acções que impliquem a dinâmica da aula seguinte. Os alunos aproveitam o recreio para retemperar forças e para dialogar com os colegas. Durante este período, os AAE são os adultos que se encontram mais próximos dos alunos.

Na análise que efectua sobre as medidas que podem ser desenvolvidas pela escola na prevenção do bullying, Freire (2001: 64) também salienta a inexistência de supervisão dos recreios por parte de adultos como factor propiciador à ocorrência deste tipo de violência, tornando as crianças mais frágeis, vulneráveis à acção dos seus pares.

Para esta investigadora, alguma supervisão que existe é feita pelos auxiliares de educação que são em número reduzido, diminuindo a capacidade de acompanhamento das crianças. Outra das dificuldades associadas ao reduzido desempenho destes profissionais na supervisão dos recreios, prende-se com a falta de formação específica e sistemática sobre a gestão de conflitos, situação que se agrava quando existe pouco apoio ao desempenho desta tarefa:

“Quanto à falta de formação e apoio aos auxiliares de educação que fazem a supervisão dos recreios é preciso considerar, por um lado, a necessidade da formação contribuir para o desenvolvimento de capacidades de observação e de gestão do comportamento das crianças no recreio e de comunicação interpessoal e, por outro, contribuir para a elevação do seu estatuto social e profissional face aos estudantes e aos outros profissionais da escola”.

(Freire, 2001: 65)

Esta investigadora alerta para os cuidados a ter quanto a uma excessiva supervisão destes espaços. Se a presença de adultos no recreio é importante, é necessário que quem efectue a supervisão consiga distinguir as interacções lúdicas das que comportam acções de agressão.

A agressividade e o conflito que acontece entre crianças poderão não constituir qualquer problema. O que é necessário é que o adulto seja capaz de ajudar a gerir essa

agressividade, distinguindo maltrato, de jogo rude. A aprendizagem da convivência que deve ocorrer nas escolas não pressupõe a ausência do conflito. Pelo contrário, “o conflito deve ocupar um lugar central na aprendizagem da convivência” (Jares, 2002: 89).

Os supervisores preocupar-se-ão, ainda, em saber identificar locais do recreio potencialmente propensos à ocorrência de bullying e, sistematicamente, fazer sentir aos alunos quais os comportamentos que não são tolerados, encorajando a prática de comportamentos assertivos.

Freire (2001: 65) enuncia algumas qualidades e atitudes que servem de farol à actuação de quem efectua a supervisão dos recreios: “ser visto como uma pessoa calma, controlada mas interveniente, ser capaz de pôr em prática uma hierarquia de sanções consideradas justas, não fazer ameaças que não se cumprem, ser capaz de gerir positivamente conflitos interpessoais são competências básicas para um bom desempenho e para a projecção de uma imagem positiva”.

Um dos resultados recolhidos por Beatriz Pereira (1997: 144-147) nas escolas de intervenção que serviram de base ao seu estudo, mostra que a relação dos AAE com os alunos poderá favorecer a redução das práticas de bullying. Associa esta relação de causa-efeito, ao facto de ter sido ministrada formação específica³² tanto a AAE como a docentes, o que permitiu não apenas uma melhor compreensão do fenómeno, como também uma intervenção mais efectiva e concertada entre todos os adultos.

Esta necessidade de se proceder à supervisão das actividades que se desenrolam nos recintos escolares parece ganhar cada vez mais importância. Parece ganhar força a ideia de que esta supervisão só se tornará eficaz, se existirem profissionais com um perfil adequado e dotados de formação específica para o seu exercício.

Beatriz Pereira apresenta alguns estudos desenvolvidos em diversos países sobre a supervisão dos espaços de recreio que confirmam esta ideia. O exemplo do Reino Unido é paradigmático. O desempenho desta função por elementos adultos sem formação

³² Pereira (1997: 350) considera que apesar da formação ter tido uma duração reduzida, terá surtido efeito. O curto período para realização da intervenção condicionou uma análise mais detalhada e uma maior consistência de resultados, que terão maior impacto num projecto a médio/longo prazo. Refere, ainda, a necessidade de uma formação mais prolongada no tempo para potenciar a obtenção de melhores resultados.

específica, contratados na comunidade, em que o baixo custo era um dos principais factores a ponderar na contratação do pessoal, redundou em fracasso.

As medidas preventivas não se devem confinar à supervisão dos espaços de recreio, conforme salienta Carlos Neto (s/d). Este investigador alerta para a necessidade de envolver os alunos nos projectos de transformação dos recreios. Enfatiza, também, a necessidade de se delinearem projectos que visem dotar os espaços de recreio com equipamentos adequados à ocupação dos jovens em geral e à prática desportiva em particular.

Para este investigador, o enriquecimento dos espaços de jogo em “parceria” com os alunos, contribui decisivamente não apenas para o desenvolvimento motor e social destes, como também para a diminuição de comportamentos agressivos e de violência.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que existe consenso entre os diversos autores, quanto à necessidade de supervisão dos recreios por adultos. A presença de adultos no recreio ou no refeitório, locais onde as interacções entre alunos ocorrem com maior frequência, de forma livre e espontânea, pode evitar o desencadear de formas de intimidação ou agressão. Também a identificação de zonas de maior risco, que favoreçam a ocorrência de comportamentos agressivos, constituir-se-á numa das preocupações de quem tem a responsabilidade de gerir uma escola.

Se a supervisão se reveste de uma importância crucial, não menos importante se torna o aspecto formativo dos adultos que procedem à supervisão destes espaços. Estes “supervisores” deverão estar dotados de conhecimentos científicos no âmbito das relações interpessoais, das técnicas de observação e da monitorização de actividades, para que possam proceder a uma correcta intervenção junto dos alunos.

Só uma intervenção alicerçada em bases científicas permitirá uma actuação assertiva, propiciadora de uma sã e profícua convivência entre os vários actores educativos. O desenvolvimento de uma formação profissional dos AAE, adequada às novas solicitações do dia-a-dia escolar, contribuiria para a melhoria do desempenho profissional e responderia aos objectivos formativos consagrados na legislação.

Ao longo dos últimos anos, com o apoio de fundos comunitários, tem-se avançado para a implementação de um conjunto de acções de formação, adaptadas aos novos

tempos, promovendo nestes actores competências na área das novas tecnologias de informação e comunicação e na área das relações humanas.

Procederemos, em seguida, a uma breve análise sobre a formação desenvolvida por estes profissionais nos últimos anos, formação esta que se poderá revestir de grande importância, não apenas na valorização profissional destes actores, como poderá ser muito útil para ajudar a combater o fenómeno da violência na escola.

3.5- Os AAE e os novos desafios da formação

“A formação do pessoal não docente prossegue os objectivos estabelecidos no artigo 8º do Decreto-Lei nº 50/98, de 11 de Março, e ainda:

- a) A melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar;
- b) A aquisição de capacidades e competências que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas e dos respectivos projectos educativos;
- c) A promoção na carreira dos funcionários, tendo em vista a sua realização profissional e pessoal”.

(Ponto 3 do artº 30º, capítulo VIII do Dec-Lei nº 184/2004)

A necessidade de responder aos objectivos da formação de pessoal não docente plasmados no Decreto-Lei nº 184/2004, tem originado a implementação de acções de formação para este corpo de funcionários, co-financiadas pelo PRODEP, pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português. Estas acções visam dotar o pessoal não docente de competências que respondam aos novos desafios que se fazem sentir, não apenas no campo educativo, como também na sociedade em geral.

Vivemos numa época em que as transformações sociais são profundas e ocorrem de forma muito rápida, pelo que urge dotar os actores do sistema educativo de conhecimentos científicos e técnicos adaptados aos novos desafios.

As rápidas mutações que ocorrem na sociedade contemporânea, concomitantes com os avanços tecnológicos e científicos e com os anseios da população em geral e da população estudantil em particular, reflectem-se com crescente acuidade nos novos desafios que se colocam a todos quanto interagem no seio das escolas.

3.5.1- As mutações socioeconómicas

Não é apenas o sistema educativo que está em transformação, mas o próprio modelo de sociedade.

Segundo Aguiar (2000), os novos tempos são marcados pela consolidação de um novo modelo de sociedade: o modelo “Schumpeteriano”. Este modelo, desenvolvido por Schumpeter na década de 30 do século passado, e que então foi rejeitado em prol do modelo “Keynesiano”, seu contemporâneo, tem vindo a ser adoptado pelo mundo ocidental como resposta aos novos desafios impostos pela “globalização competitiva”.

A dinâmica dos novos tempos não encontra sustentabilidade no modelo “Keynesiano” que vigorou na Europa após a Segunda Grande Guerra. As políticas de pleno emprego e os dispositivos do Estado Providência preconizados por Keynes, foram perdendo consistência por força das alterações demográficas, do desenvolvimento tecnológico e da globalização.

O modelo socioeconómico actual é o reflexo de uma sociedade aberta e competitiva que gira em torno de dois eixos fundamentais: as dinâmicas de inovação e a procura da eficiência³³.

De uma sociedade fechada e protegida, em que os Estado-Nação podiam implementar medidas proteccionistas, passou-se para uma sociedade aberta e competitiva, marcada pela incerteza do Estado-Providência.

Segundo Martins (1999: 19), os aspectos económicos e tecnológicos constituem factores determinantes nas alterações que ocorrem. Nesta nova “economia-mundo” globalizada, os Estados-Nação perdem preponderância porque “os centros reguladores da vida económica tendem a deslocar-se para estruturas supranacionais” (Martins, 1999: 26).

As medidas proteccionistas que foram o sustentáculo das economias mercantilistas e das sociedades modernas, tendem a desaparecer, passando a economia a ser cada vez mais regulada pelo mercado, agora mais aberto e competitivo.

³³ As abordagens em torno da eficácia e da eficiência não se têm limitado ao campo económico. As teorias da eficácia organizacional procuram encontrar na escola o lugar de aplicação desta teoria. Jaap Scheerens (2004: 15-18) analisa a relação entre eficácia e eficiência nas escolas. Para este autor, a dicotomia entre eficácia e eficiência está associada ao input e output escolares, o que conduz a uma análise baseada na relação custos - benefícios. Este autor define eficácia “como a capacidade de obtenção do volume de output desejado”, enquanto a eficiência representa “o volume de output desejado para um custo mínimo”.

O desenvolvimento tecnológico aliado à necessidade de reduzir os custos da produção, tem exercido alguma pressão no sistema de emprego a uma escala mundial. Nesta sociedade em mutação, as pessoas menos qualificadas, incapazes de corresponder aos desafios técnicos e científicos que as novas funções exigem, são confrontadas com o espectro do desemprego, revelador da grande instabilidade que caracteriza o actual mercado de trabalho e cujas consequências se reflectem em dificuldades acrescidas para o Estado-Providência. Segundo Martins (1999: 19), “as consequências são não apenas de desemprego, mas também do surgimento de novas formas de estar empregado onde a segurança, mediada por dispositivos legais, como foi característico até aqui, deixará de existir e o emprego assumirá novas configurações”.

Neste contexto de mudança, em que a flexibilidade e a inovação são apanágio destas novas sociedades, “é atribuído uma função estratégica aos papéis sociais e culturais que estão associados com a inovação, pois são esses os que preparam a sociedade para se adaptar com rapidez a situações novas ou inesperadas” (Aguiar, 2000: 13).

As mudanças a que acabámos de aludir, não ocorrem apenas no sistema socioeconómico e profissional. Se a sociedade em geral atravessa uma fase de grandes transformações, o sistema de ensino não passa incólume a estas mutações e será palco de intervenções por parte do Estado, com o objectivo de proceder a alterações na dinâmica educativa instituída.

3.5.2- O Estado e a regulação da educação

Se para a generalidade da Europa, o segundo pós Guerra trouxe a procura da educação e a valorização da escola dentro de uma lógica meritocrática, em Portugal, a democratização do ensino ocorre a partir da década de 70, de forma incipiente com a Reforma Veiga Simão (no âmbito da “Primavera Marcelista”) e, expressivamente, após a “revolução dos cravos”, em 25 de Abril de 1974.

Os choques petrolíferos de 1973 e de 1979/80 e as consequências que deles advêm tanto a nível económico (inflação, falência de empresas, redução das receitas do Estado) como social (desemprego, agravamento das despesas do Estado com o sistema de segurança social), motivarão a inflexão das políticas dos Estados, com a adopção de

medidas de contenção de custos, de racionalização das prestações sociais e de flexibilização do funcionamento do mercado de trabalho.

A crise económica tem o condão de mostrar, segundo Manuel Matos (1996: 76), a fragilidade da base meritocrática da legitimação da escola, ao mesmo tempo que “justifica” a reorientação das políticas educativas.

Estas intervenções fazem-se sentir através das novas propostas dos Estados na regulação da educação. De facto, tem-se assistido ao alijar de algumas responsabilidades por parte do Estado e consequente aumento da responsabilização das escolas, numa lógica mercantilista da educação (Afonso, 2003; Lima, 2004).

Natércio Afonso (2003: 49-54) acentua o agudizar de tensões entre uma forma de regulação da educação “dita burocrática” e uma regulação de “tipo mercantil”, consubstanciadas no recuo da regulação burocrática da educação. Este recuo é, segundo este autor, resultado das dificuldades dos estados em assegurar as diversas tarefas que foram assumindo ao longo dos tempos. A regulação da educação baseada no ideal do Estado-Providência tem cedido lugar a uma regulação pautada pelos princípios neoliberais.

Afonso (2003: 52) atribui a mudança de actuação dos estados na regulação da educação, à “crise de credibilidade do Estado-Providência”, à “ruptura do consenso social democrata Keynesiano” e à “implosão da URSS”.

Natércio Afonso (2003: 53), refere-se ao Estado-Providência “como uma versão soft e democrática do intervencionismo estatal soviético, e pode mesmo ser entendido, historicamente, como um instrumento geoestratégico no contexto da guerra-fria”.

Ora, o fim do modelo soviético na sequência da *perestroika* e da *glasnost* implementadas por Mikhail Gorbachev, traz a nu as fragilidades de um sistema baseado numa regulação centrada no Estado, contribuindo, ainda, para o reforço dos princípios neoliberais protagonizados por Ronald Reagan e Margaret Thatcher na década de 80 do século XX.

A confluência destas duas realidades, contribui decisivamente para a implosão do Estado-Providência e para a ascensão do “Estado Neoliberal”, reflectindo-se, também, no tipo de estado educador:

“Derrubado o mito do “Estado Educador”, está de regresso o mito da “Hidden Hand” de Adam Smith. Pretende-se agora recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola,

com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo” resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção, e que são típicos da regulação mercantil”.

(Afonso, 2003: 53)

3.5.3- O imperativo da formação contínua

Este processo de mudança que vimos quer na sociedade em geral, quer no sistema educativo em particular, terá reflexos nas actividades profissionais dos diferentes actores das instituições de ensino. É aqui que a formação ao longo da vida ganha relevo.

Na análise que efectua sobre o processo de mudança que ocorre nas sociedades actuais, fruto da modernização que nelas se opera, Aguiar (2000) alerta para a importância da formação profissional como factor primordial de adaptabilidade aos novos tempos³⁴.

Os novos desafios da “globalização competitiva” geram “desigualdades nas sociedades e entre sociedades”, refere o autor, pelo que só a capacidade de adaptação às novas condições estratégicas permite aos mais eficazes a sua “sobrevivência” nesta nova estrutura.

Para este autor, as maiores dificuldades de adaptação à mudança serão sentidas nas sociedades em que os actores optarem por atitudes de resistência e de defesa dos estatutos adquiridos nas condições do passado.

Neste contexto de mudança, ganha relevo a formação ao longo da vida, pelo que os desafios que se colocam aos sistemas educativos situam-se não apenas ao “nível da interpretação do próprio processo de mudança (...) mas também ao nível da formação permanente de competências profissionais que permitam a adaptação sintonizada com a rapidez das mudanças tecnológicas, competitivas e estratégicas” (Aguiar, 2000: 7).

A formação, entendida como “o processo fundamental capaz de operar as transformações que se pretendem introduzir nos sistemas e nos lugares institucionais onde decorre a acção dos indivíduos, visando otimizar os seus fins” (Amiguiño, citado por

³⁴ Na análise que efectua acerca das funções da educação, Jorge Arroiteia (1998: 21-22) releva a importância do acto educativo como factor de inovação, progresso e mudança: “A socialização e a preparação para a vida activa contribuem, também, para estimular a maturação crítica e a reflexão sobre a realidade sociocultural, educativa e tecnológica, favorecendo por isso a inovação, o progresso e a mudança social”.

Almeida et al., 2001: 26), constitui-se num meio importante de valorização de saberes mas, acima de tudo, num “processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser” (Canário, citado por Almeida et al., 2001: 26).

A formação não constitui apenas uma necessidade de valorização científica, profissional, nem se resume a uma acto de escolarização, de aquisição de conhecimentos científicos. É fundamentalmente um acto de partilha de experiências, de reflexão na acção, implicando “uma análise crítica das práticas internas e externas” (Amiguinho, 1991: 36) do sujeito num contexto específico de actuação, tendo em conta o processo social global em que participam:

“Trata-se de uma globalização a diferentes níveis. A formação não se cinge a uma acção educativa isolada do contexto em que se insere, arrumada a um canto da totalidade da vida dos sujeitos que se formam, do processo social global em que participam e do conjunto de relações sociais que implica, ou apenas a um aspecto da actividade profissional, ignorando os outros”.

(Amiguinho, 1991: 36)

Por isso, a formação é contínua, não se limita a uma acumulação de saberes. Deriva da necessidade de melhorar o desempenho profissional e da procura incessante de instrumentos de actuação que respondam à dinâmica de mudança das sociedades actuais em geral, e dos contextos de trabalho em particular.

A valorização do saberes profissionais acumulados conjugados com a “aquisição” de novos saberes e meios de acção, propiciarão a construção de novas identidades e culturas profissionais. Só uma formação adequada, que não esqueça a dimensão técnica e social dos contextos de trabalho, propiciará o desenvolvimento de “uma “massa crítica” de pessoas formadas capaz de induzir a inovação colectiva” (Amiguinho, 1991: 37).

3.5.4- Acções de formação do pessoal não docente

Ora, considerando que a formação profissional dos recursos humanos de uma organização constitui um elemento fundamental da modernização dos serviços e da melhoria do trabalho prestado, não seria curial que esta dimensão não fosse equacionada ao nível macro-estatal.

No nosso quotidiano como actores do sistema educativo, apercebemo-nos que existe formação para o pessoal não docente sem, no entanto, termos a noção exacta da sua dimensão a nível nacional. A nossa investigação veio confirmar que esta formação tem merecido por parte do Ministério da Educação alguma atenção.

De facto, os dados compilados pela Direcção-Geral da Administração Educativa sobre as acções de formação acreditadas e realizadas entre 1998 e 2001 e destinadas à formação do pessoal não docente, revelam existir uma progressão positiva do número de acções de formação frequentadas por este grupo profissional.

Pelos dados disponibilizados pelo DGAE, verificámos que as duas áreas de formação com maior oferta de acções a nível nacional, foram as “Relação Pedagógica e Relações Humanas” e “Tecnologias de Comunicação e Informação”. Destas, destacou-se a primeira, cujas acções de formação são de natureza pedagógica ao nível da formação humana (41% de acções no biénio 1998/99 e 34% no biénio 2000/01).

Na área de “Relação Pedagógica e Relações Humanas” constituíram-se turmas nos seguintes domínios: a) “Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente”; b) “Aspectos Pedagógicos da Acção Educativa”; c) “Atendimento”; d) “Higiene, Saúde e Segurança”. Foi no domínio b) “Aspectos Pedagógicos da Acção Educativa”, que se constituiu o maior número de turmas, tanto para o biénio 1998/99 (376 turmas que perfaz 62% da formação neste domínio), como para o biénio 2000/01 (423 turmas correspondendo a 44,25% da formação neste domínio).

Se tivermos em atenção o grau de incidência relativamente aos formandos de acordo com o grupo profissional a que pertencem, constatamos que os profissionais que frequentaram mais acções de formação pertencem ao grupo de Pessoal Auxiliar (incluindo-se aqui AAE e Encarregados do Pessoal AAE) com uma frequência de 19 805 elementos no biénio 1998/99 (64,4% do pessoal não docente), e de 38 331 elementos no biénio 2000/01 (67,57%).

Estes dados parecem revelar duas coisas: por um lado, a constatação por parte das entidades competentes da necessidade de promover a formação contínua do pessoal não docente em áreas chave do processo educativo, nomeadamente no campo das relações humanas, tendentes a favorecer uma melhor interacção entre os diversos actores do sistema educativo; por outro, a crescente adesão do pessoal não docente à frequência de acções num domínio que poderá fornecer competências para um melhor desempenho num sector

chave da sua actuação, que se prende com a interacção com crianças. De facto, estes profissionais passam grande parte da sua ocupação profissional em interacções, fundamentalmente com os alunos, mas também com os docentes e com os encarregados de educação.

Parece-nos ser este o prenúncio de um percurso que se deseja profícuo, num campo específico da meso educação, mas relevante para um grupo profissional que durante muitos anos não mereceu a atenção do poder político em geral e que nem sempre foi compreendido pelos diferentes actores que com eles convivem no quotidiano, desde alunos a encarregados de educação, passando pelos docentes e pelos órgãos de gestão das escolas.

Se a legislação aponta para o crescente aumento dos assistentes de acção educativa, com formação adequada à função específica de “apoio a alunos, docentes e encarregados de educação, no desenvolvimento do projecto educativo da escola”, não podemos descurar os AAE que, na generalidade das escolas do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, constituem os elementos que exercem aquelas funções, podendo, por isso, desempenhar a função de supervisão dos recreios.

Estes profissionais, dotados de mais competências, podem ter uma atitude mais activa e participativa na vida da escola e desempenhar um papel de maior responsabilidade no processo de socialização das crianças ou adolescentes. Quanto melhor for a formação maior será a qualidade das acções destes actores. A importância de que se reveste a formação contínua não se restringe à aquisição de competências adequadas ao exercício profissional:

“(…) se é verdade que a formação contínua é uma ideia essencial dos nossos dias, há que inscrevê-la, para além duma simples adaptação ao emprego, na concepção mais alargada duma educação durante toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa”.

(Delors, 1996: 75)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1- Metodologia

“Metodologia é um vocábulo utilizado com diferentes sentidos, sendo por esse facto, portador de não pequena ambiguidade. No uso corrente, aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia”.

(Pardal & Correia, 1995: 10)

Almeida & Pinto (1995) referem-se ao processo do conhecimento como sendo “um trabalho de construção de objectos” visando apreender uma realidade que lhe é externa, que existe antes do processo e “subsiste independentemente dele”. Segundo os autores, o conhecimento científico procura a clarificação de conceitos e as relações entre conceitos, vistos como objectos abstracto-formais, de modo a tornar possível a “apropriação cognitiva dos objectos reais-concretos”. Por isso, o investigador, partindo de um conjunto de questões, constrói a problemática teórica que suporta a investigação.

Neste contexto, adquire relevância o constructo teórico através do qual a investigação vai ganhando forma e os conceitos se vão clarificando, levando, assim, à delimitação do objecto teórico.

Este processo releva a preponderância do modelo de análise que, segundo Quivy & Campenhoudt (2005: 150), é “o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise”.

Através da construção dos conceitos operatórios, por via do método hipotético-indutivo, e dos conceitos sistémicos, pela utilização do método hipotético-dedutivo, o investigador constrói uma proposição abstracta que procura reflectir o real. Será dentro de uma relação dialéctica que estes dois conceitos “se esclarecem e se desafiam mutuamente, para fazer progredir o conhecimento científico” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 135).

Este processo de produção do conhecimento, desenvolve-se sustentado em instrumentos de investigação que articulam a teoria e a experiência através de sucessivos ajustamentos. Se ao método cabe a tarefa de seleccionar as técnicas consideradas adequadas ao trabalho de campo, a metodologia, pelo contrário, insere-se no primeiro nível de intervenção no processo de operacionalizar o conceito, funcionando como “prática

crítica de investigação (...) articulada com uma teoria de referência, que comanda o desenrolar dos processos de produção de conhecimento” (Almeida e Pinto, 1995: 58).

Podemos assim dizer que:

“A metodologia consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos. Situam-se aqui as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adoptar em referência e adequação a certos objectos de análise e em ordem à relacionação e integração dos resultados obtidos através do uso das técnicas”.

(Lima, 1995: 12-13)

Uma das tarefas da metodologia, prende-se com a classificação dos métodos a utilizar numa investigação (Almeida & Pinto, 1995: 93-94) e com a sua clarificação face aos objectivos e ao objecto do estudo.

Segundo Justo Arnal et al. (1992: 82-88), os diferentes métodos de investigação aglutinam-se em torno de três grandes perspectivas metodológicas: a perspectiva empírico-analítica, com um carácter marcadamente quantitativo, positivista, procurando uma visão objectiva e positiva da realidade educativa; a perspectiva humanístico-interpretativa, cujo enfoque se situa nos aspectos interpretativos e qualitativos da acção humana, opondo-se ao positivismo; e a perspectiva orientada à prática educativa para tomada de decisões e mudanças, colocada pelos autores numa “investigação orientada para a política” visando a sua aplicação à prática educativa.

As várias perspectivas metodológicas e a diversidade de métodos propostos, releva a importância de que se reveste a escolha do método a utilizar numa investigação. Perante a diversidade de propostas, o investigador pondera sobre o método que melhor se adequa à natureza do problema de investigação.

Os AAE constituem o nosso objecto de estudo, e são os protagonistas de um conjunto de acções e de interacções que procurámos interpretar e compreender. A partir das observações e através das entrevistas, quisemos perceber o significado que estes actores atribuem às suas acções.

Estas motivações orientadoras do nosso estudo, determinaram que procedêssemos a uma pesquisa de carácter etnográfico porque a etnografia:

“(…) interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações”.

(Woods, 1995: 18)

No contexto do nosso estudo, marcado pelo carácter interpretativo da pesquisa e pelas limitações temporais em que a mesma decorreu, a nossa opção metodológica recaiu na utilização do método de estudo de caso, como suporte da investigação.

2- O método: Estudo de Caso

Com o desenvolvimento das ciências sociais o método de estudo de caso foi ganhando preponderância, porque procura responder à subjectividade que marca o mundo social através da interpretação dos significados e das experiências dos actores sociais. Com este método, o investigador pode utilizar técnicas de recolha de dados diversificadas, tanto quantitativas como qualitativas, com prevalência do qualitativo se inserirmos este método numa perspectiva humanístico-interpretativa.

A metodologia humanístico-interpretativa, opondo-se ao carácter positivista da metodologia empírico-analítica, valoriza a interpretação dos fenómenos que ocorrem entre os sujeitos, na perspectiva dos seus actores, na medida em que “a realidade social tem um significado específico e uma estrutura relevante para o ser humano que vive, actua e pensa nele” (Burgess, 1997: 85).

A escola, palco de interacções diversificadas, é o resultado da confluência de um conjunto de vectores – institucionais, políticos, jurídicos, sociais e culturais –, em que o local se sobrepõe ao nacional, sendo a dimensão social determinante para a construção da sua idiossincrasia. O carácter subjectivo inerente às interacções de sujeitos portadores de valores distintos e que simultaneamente desempenham diferentes papéis, constitui uma característica a ter em conta pelo investigador quando tem que fazer a opção metodológica.

Justo Arnal et al. (1992: 86), ao abordarem o desenho metodológico mais adequado às investigações no campo educativo, consideram que “a realidade só pode estudar-se

recorrendo aos pontos de vista dos sujeitos implicados nas situações educativas”. Por força da subjectividade das interacções que ocorrem nas escolas, estes autores consideram ser fundamental que o investigador conheça a realidade que estuda e que possua as mesmas referências das pessoas que investiga.

A opção pelo estudo de caso prende-se, ainda, pelo facto de podermos analisar apenas um aspecto particular das interacções escolares. De acordo com Pardal & Correia (1995; 22):

“(...) viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória”.

Nesta linha de pensamento, Judith Bell (1997: 22) aconselha a utilização deste método que, segundo a autora, “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Também Bogdan & Biklen (1994: 89) se referem ao estudo de caso como um método com graus de dificuldade variável, utilizado tanto por investigadores experientes como por principiantes. No entanto, por considerarem que os estudos de caso se revestem de um carácter menos complexo, recomendam a sua utilização pelos principiantes.

Para estes autores, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89).

Referem, ainda, que na utilização de um estudo de caso de observação, o investigador deverá delimitar a matéria de estudo, concentrando-se num aspecto particular da organização escolhida para o estudo. Apesar de focalizar a atenção num aspecto particular, o investigador qualitativo não deixará de ter em conta a relação entre a parte e o todo. O particular só tem sentido se for percepcionado no contexto global em que se insere.

Os AAE interagem inseridos num contexto organizacional multifacetado, que comporta sujeitos portadores de diferentes culturas e que desempenham papéis diversificados. Apesar de pretendermos analisar um aspecto particular da imensa problemática em torno da violência e que se prende com a actuação dos AAE face a

atitudes de violência dos alunos, não impediu que tivéssemos em atenção as relações institucionais que orientam a sua actuação.

A generalização de qualquer resultado obtido não se revestirá de fácil consecução, até porque, para isso, este estudo teria que ser alicerçado numa investigação mais dilatada no tempo e com recurso a um universo de análise mais numeroso, o que configura uma das limitações deste projecto. Por estarmos conscientes destas limitações e por se tratar de uma problemática pouco estudada, orientámos a nossa investigação para um estudo de caso de exploração, sem pretensões de generalização, mas que pode suscitar a abertura de pistas/reflexões para futuros estudos (Pardal & Correia, 1995: 23-24).

3- A recolha de informação

“As técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”.

(Almeida & Pinto, 1995: 85)

Para a recolha de informação pertinente que respondesse aos grandes objectivos da nossa investigação, utilizámos técnicas documentais e não documentais.

3.1- Pesquisa documental

Além da pesquisa bibliográfica na qual se alicerça a parte teórica do nosso trabalho, centrámos a nossa lente na análise da Carta Educativa do Concelho da Escola EB 2/3 do nosso estudo, e ainda no Regulamento Interno (R.I.) da escola, no Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) e nas participações de ocorrências de natureza disciplinar efectuadas pelos AAE.

A Carta Educativa, o R.I. da escola e o P.E.E., revelaram-se fontes determinantes para a caracterização da escola e do meio em que esta se insere.

A Carta Educativa forneceu-nos um conjunto de informações relativas às actividades socioprofissionais predominantes no concelho e, ainda, importantes dados demográficos.

O R.I. e o P.E.E. além de contribuírem para a caracterização da meso-organização, constituíram fontes fundamentais para procedermos ao enquadramento do tema. Apesar daqueles dois documentos internos da Escola constituírem apenas “documentos de intenções”, revestem-se de grande importância porque “revelam” se *a priori* o fenómeno da violência existe na escola e se efectivamente existe alguma preocupação por parte dos órgãos de gestão em particular e dos diferentes actores em geral, pelo fenómeno da violência, particularmente a que ocorre fora da sala de aula.

Por isso, tentámos verificar se nestes documentos se encontravam plasmadas referências que revelassem essa preocupação e quais as linhas orientadoras que norteiam a actuação dos diferentes actores da escola, particularmente no que respeita à actuação dos AAE.

Quando iniciámos a investigação não estava prevista a análise das participações disciplinares efectuadas pelos AAE. Porém, após sermos confrontados com a existência deste tipo de comunicações, à qual nos foi dado acesso, considerámos que podiam constituir uma importante fonte de informação. De facto, através destes documentos, pudemos constatar se o discurso dos actores tinha correspondência nas acções concretas, desenvolvidas pelos AAE relativamente às atitudes de violência. As participações disciplinares revelam o tipo de actos de violência que ocorrem na escola e os respectivos participantes. Também nos revelam o tipo de actos que justificam a atitude “punitiva” dos AAE.

3.2- Observação

“As situações educativas pertencem à vida quotidiana, mas, mediante a observação, são estudadas com uma visão nova, através da descrição do seu funcionamento e análise do seu processo com o fim de descobrir o significado que têm para as pessoas que estão implicadas nelas”.

(Postic & De Ketele, 2000: 11)

Observar o comportamento de pessoas não se revela uma tarefa fácil. Para obtermos respostas às nossas questões a observação teve, necessariamente, que ser uma importante técnica ao nosso dispor. De facto, como diz De Ketele & Roegiers (1993: 22-23):

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele”.

As interacções que se produzem entre os seres vivos e, neste caso, entre seres humanos, são imensas: envolvem a comunicação, a postura dos indivíduos, as acções explícitas ou implícitas, etc.. A panóplia de comportamentos, atitudes e verbalizações que marcam as interacções numa escola e os limites temporais da execução da nossa observação, levou-nos a seleccionar o objecto de estudo, centralizando o enfoque na acção desenvolvida pelos AAE durante o recreio, não descurando, como é obvio, aspectos particulares que pudessem interferir na acção destes actores.

No entanto como o objecto de análise não é a escola no seu todo, e tendo em atenção que “qualquer observação é selectiva pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspectiva, de uma problemática” (Everston e Green; citados por Lessard-Hébert, 2005: 100), concentrámos a nossa atenção no aspecto particular desta investigação – “A Actuação dos Auxiliares de Acção Educativa”.

Tínhamos a noção dos dados que pretendíamos recolher, mas como referem Quivy & Campenhoudt (2005: 157), “É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”. A nossa observação esteve focalizada na acção desenvolvida pelos AAE dentro dos muros da escola, nos espaços de recreio e corredores, no tempo em que decorria o intervalo.

Quando junto do Conselho Executivo solicitámos autorização para a realização da investigação, tivemos o cuidado de pedir ao PCE que os AAE não fossem informados dos motivos da nossa presença no recreio da escola durante a fase da observação. Parece-nos que este nosso pedido foi respeitado, conforme demonstra o relato que produzimos na nossa nota de campo do dia 20 de Março, em que fomos abordados por um AAE, questionando-nos das razões da nossa presença.

Pretendíamos observar as interacções ocorridas apenas durante as horas de intervalo. No entanto, por constatarmos que durante a hora destinada ao almoço existia uma franja significativa de alunos sem aulas, considerámos pertinente verificar da ocorrência ou não de supervisão durante esse período.

A pesquisa bibliográfica orientou-nos na estruturação do processo de observação. De acordo com Estrela, é fundamental que o investigador construa os objectivos gerais e

específicos da observação a partir da pergunta “observar para quê?”. Partindo desta questão, definem-se os objectivos e constrói-se o projecto de observação, que deverá conter os seguintes princípios:

“1º A delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não verbais, etc.;

2º A definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;

3º O estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.”.

(Estrela, 1984: 29)

Foi o que procurámos fazer. Dentro desta perspectiva, delimitámos o nosso campo de observação aos comportamentos manifestados pelos AAE durante os intervalos e às interacções que ocorrem entre estes actores e os alunos. O recreio e os AAE constituíram-se como nossas unidades de observação a partir das quais registámos as sequências comportamentais.

Para a concretização desta etapa da nossa investigação efectuámos a observação utilizando “uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada)” (Estrela, 1984: 36), através da qual anotámos as ocorrências durante os intervalos, privilegiando, neste processo, os comportamentos/attitudes dos AAE.

Com este tipo de observação procurámos “conhecer, no ambiente educativo, a verdadeira vida dos participantes enquanto assumem os seus papéis reais” (Kounin, citado por Postic & De Ketele, 2000: 120).

Uma das dificuldades que se coloca neste tipo de técnica, está associada à subjectividade do próprio acto de observar, porque “todo o fenómeno observado é susceptível de ser modificado ou enviesado pelo observador” (Moreira, 1994: 106). Não nos referimos a um tipo acção marcada pela intencionalidade do observador. A subjectividade decorre de aspectos intrínsecos ao próprio sujeito-observador, para os quais deve estar prevenido.

Vários factores podem interferir na subjectividade da observação. As qualidades pessoais do sujeito, os valores de que é portador, o seu grau de envolvimento com os observados e com o campo de análise, o estado de espírito do observador no momento da

recolha dos dados para as notas de campo, constituem algumas das variáveis que podem condicionar a objectividade da investigação.

A observação de cariz etnográfico, em que as interacções entre investigador e investigado estão subjacentes ao processo de recolha de dados, fica mais sujeita a este tipo de subjectividade. O envolvimento do investigador na acção, a partilha do quotidiano cultural do observado e consequente ressocialização do investigador (Moreira, 1994: 108), podem conduzir a uma maior parcialidade na recolha e tratamento dos dados, situação para a qual o investigador deve estar precavido.

Ao optarmos pela observação directa, não participante, procurámos manter o afastamento necessário que nos permitisse a observação visual (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196) dos comportamentos dos actores da nossa investigação, nos momentos em que eles se produzem. Procurámos, assim, minimizar o impacto da subjectividade na nossa acção de observação, para que as notas de campo produzidas com a ajuda da nossa “memória visual” nos permitissem encontrar respostas para os objectivos da nossa investigação.

3.3- Notas de campo

A pesquisa no terreno obriga o investigador a munir-se de instrumentos para a recolha de informações. A memória dos factos não é suficiente se quisermos colocar rigor no trabalho desenvolvido. Torna-se assim necessário registar as ocorrências, para que possamos estar munidos de maior número de informação e o mais objectiva possível.

Segundo Moreira (1994: 129), “o investigador deve produzir três tipos de notas: notas de memória, notas-resumo e anotações completas”. O observador deve estar atento ao tipo de ambiente³⁵ que envolve o local da acção e a algumas interacções que não podem ser descritas no momento da observação, sob pena de se perder a relevância dos factos. Esta constitui a primeira etapa da observação, que deverá ser materializada no mais curto espaço de tempo possível, em “notas de resumo, que incluam palavras-chave, frases, citações representando segmentos mais extensos de comportamentos verbais e não verbais

³⁵ Freire (2001: 66), considera que “os pátios de recreio e outros espaços de ocupação dos alunos fora das aulas, são um espelho do ambiente que se vive em cada escola». Também Adams, citado por Freire, considera que “os pátios da escola, tal como os próprios edifícios escolares são importantes veículos de mensagens e de significados, uma expressão externa do currículo oculto das escolas».

observados e que estimulem a memória a quando da redacção das notas completas” (Moreira, 1994: 100).

Postic e De Ketele defendem que todos os acontecimentos observados devem ser codificados ou classificados para facilitar o processo de observação. Neste pressuposto, definimos um conjunto de categorias que considerámos pertinentes para o nosso estudo e que mereceram particular atenção durante a nossa observação.

Para que as notas de campo contivessem dados que consideramos fundamentais para uma melhor compreensão da nossa problemática, elaborámos um guião de anotações orientador da nossa observação, onde se encontram plasmadas as categorias a observar. Não se tratou de um guião fechado pois permitiu a anotação de particularismos ocorridos no processo de interacções que se poderiam constituir como elementos relevantes para a investigação. Constituía tão só, uma orientação para a observação.

Com o decorrer da observação, e tendo como objectivo tornar a observação o mais natural possível, de modo a que o observador se tornasse o menos notado, situação extremamente difícil por constituirmos um “corpo estranho” no quotidiano daquele recinto escolar, raramente se procedeu ao registo de informações no local. As anotações eram efectuadas esporadicamente e de forma breve logo após o regresso dos alunos às salas de aulas.

Chegados a casa, procedemos de imediato ao registo descritivo que a memória visual conservava, avivada, onde a onde, por alguma anotação efectuada no local e que constava no nosso bloco de notas.

3.4- Entrevista

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação”.

(De Ketele & Roegiers, 1993: 22)

Um importante dispositivo de recolha de informação que utilizámos na nossa investigação foi a entrevista semiestruturada. Há actores no terreno que desempenham cargos que por força da sua natureza se revelam fundamentais para o esclarecimento de

determinados factos, sendo vistas como testemunhas privilegiadas (Quivy & Campenhoudt, 2005: 71).

Seguindo o pensamento destes autores, procurámos “fazer o menor número possível de perguntas” para que os nossos interlocutores pudessem explanar os seus pontos de vista e a sua sensibilidade sobre a temática em análise. As nossas questões procuravam evitar a dispersão do assunto, procurando reorientar ou clarificar aspectos que conduzissem a uma melhor compreensão do nosso objecto de estudo, porque “um mínimo de intervenções é, contudo, necessário para reconduzir a entrevista aos seus objectivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar certos aspectos particularmente importantes do tema abordado” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 74-75).

No contacto informal com o Presidente do Conselho Executivo (PCE) da Escola, que designámos apenas por EB 2/3, expusemos as nossas intenções, assim como os objectivos do trabalho. Referimos o nosso interesse em entrevistar alguns actores da meso-organização escolar, desde logo o PCE, mas também o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP), o Encarregado de Coordenação do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa e três AAE que estivessem mais em contacto com os alunos, na vigilância do espaço exterior da escola.

Obtivemos a aquiescência do nosso interlocutor, solicitando-nos que aguardássemos até o Conselho Pedagógico ser informado das nossas intenções e manifestar a sua posição face à investigação. Após a reunião deste órgão, que não colocou qualquer entrave à realização do nosso estudo, voltámos a reunir com o PCE.

Sabendo dos objectivos da nossa investigação, este interlocutor disponibilizou, para consulta, um conjunto de processos disciplinares do ano 2006/07, onde constavam participações de ocorrências efectuadas por AAE. Foi a partir da análise destas participações que começámos a ter contacto com o ambiente disciplinar vivido na escola do nosso estudo e com a actuação desenvolvida pelo corpo de funcionários, interlocutores fundamentais para as nossas entrevistas.

Através das entrevistas procurámos perceber a sensibilidade dos AAE relativamente ao fenómeno da violência em contexto escolar, particularmente sobre aquela que ocorre em zonas da escola em que as suas funções se fazem sentir com mais acuidade – no caso do nosso estudo, os espaços de recreio em particular.

Apesar destes serem os espaços privilegiados da nossa atenção, não descurámos as referências a outras áreas onde estes actores agem, porque a compreensão da parte (zonas específicas de actuação) ajuda-nos a entender o todo, que é a Escola. Os recreios são, por excelência, a zona de maior intervenção dos AAE, pois a sala de aula continua a ser um espaço “reservado”, onde os docentes exercem a sua autoridade.

Através das entrevistas semiestruturadas, deixámos os sujeitos expressar os seus pontos de vista. A partir da retórica discursiva destes actores, procurámos conhecer os locais mais sensíveis na escola, onde o exercício da violência, ou a propensão para ela é mais notória. Procurámos, ainda, ter a percepção do tipo de poder exercido pelos AAE. Será que os AAE sentem que têm poder para agir face a atitudes de violência que ocorram na escola? Quais os entraves/limitações à sua actuação? Também quisemos saber pela voz destes actores, se os AAE recebem formação e orientações para o desempenho da função de supervisão dos recreios.

No sentido de obter repostas a estas nossas dúvidas, optámos por entrevistar três AAE que na escola têm a seu cargo as funções de vigilância dos espaços exteriores.

Pretendíamos que as entrevistas constituíssem um dos dispositivos de recolha de dados que nos fornecesse respostas aos objectivos da nossa investigação. Assim, não nos bastava ficar pela opinião dos AAE, porque constituem apenas um elo, se bem que importante, numa imensa cadeia de relações hierarquizadas e de inter-relações a elas associadas. Por isso, entrevistámos, também, outros actores da meso-organização escolar.

Utilizámos a entrevista semiestruturada ao PCE, para percebermos a sensibilidade do órgão executivo para as questões da violência em contexto escolar. Face à problemática do nosso estudo, procurámos saber qual a actuação do órgão de gestão da escola, enquanto organização, perante a problemática da violência.

Quisemos saber que tipo de actuação desenvolve no sentido de promover o enquadramento dos AAE na prevenção de actos de violência e se deste órgão emanam orientações escritas que clarifiquem ou regulamentem a actuação dos AAE.

Quisemos ainda saber, se a formação dos AAE é vista como uma mais valia para o correcto desempenho de funções de supervisão por parte destes actores. Neste contexto, procurámos perceber o papel do Conselho Executivo na implementação ou dinamização de

acções de formação que visem dotar estes funcionários de conhecimentos adequados, propiciadores de actuações assertivas;

Entrevistámos, também, o Presidente do Conselho Pedagógico, para verificarmos se as questões disciplinares têm merecido preocupação e se têm sido motivo de debate neste órgão colegial. Procurámos, ainda, identificar as orientações emanadas desta estrutura tendentes a prevenir actos de violência e particularmente, orientações que visem enquadrar a actuação dos AAE.

Entrevistámos a Encarregada de Coordenação do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa, porque como elemento que desempenha funções de coordenação junto dos AAE, nos poderia propiciar uma visão mais globalizante da actuação destes funcionários na supervisão dos recreios.

A entrevista à Encarregada da coordenação dos AAE visava, ainda, perceber a sua sensibilidade para a problemática da violência em contexto escolar, e se, enquanto coordenadora, tem participado em reuniões com os órgãos de gestão da escola em que abordem esta temática. Pretendíamos, também, saber se este actor tem promovido reuniões com os elementos sob a sua coordenação, com o objectivo de definir formas de actuação perante a ocorrência de actos “disruptivos” por parte dos alunos.

Entrevistámos, ainda, o Coordenador dos Directores de Turma (CDT). Não estava nos nossos horizontes entrevistar este elemento, na medida em que a nossa investigação se centrava nas ocorrências fora da sala de aula e particularmente na actuação dos AAE. Porém com o decurso dos primeiros contactos informais na escola e pela análise das participações disciplinares efectuadas pelos AAE, dois dados surgiram no nosso horizonte: por um lado, o facto do CDT ser um dos elementos responsável pela instrução dos procedimentos disciplinares e, por outro, o facto destas participações serem comunicadas aos Directores de Turma. Assim, pareceu-nos um elemento privilegiado para abordar o problema da violência, por poder conhecer a perspectiva dos Directores de Turma e, como instrutor de alguns processos disciplinares, possuir conhecimentos fundamentados sobre o tipo de violência que tem ocorrido nesta escola. Por isso, solicitámos a sua anuência para um entrevista sobre a temática em estudo.

4- Tratamento da informação: a Análise de Conteúdo

Após a gravação das entrevistas houve necessidade de as transcrever. Na passagem do suporte magnético para o suporte escrito, preocupámo-nos em preservar a oralidade dos sujeitos, aspecto que determinou que mantivéssemos a estrutura discursiva dos nossos actores.

A transcrição das entrevistas, processo que se revelou demorado, contribuiu para que conseguíssemos alguma familiaridade com a retórica discursiva dos entrevistados, o que nos permitiu aquilatar da sensibilidade dos sujeitos face à temática em análise.

Após esta fase da recolha de informação não partimos de férias, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994: 220), porque o tempo para a conclusão da investigação o não permitiu, mas deixámos “o material assentar” durante quatro ou cinco dias, enquanto realizávamos outras tarefas.

Após a conclusão do *corpus* da nossa investigação, seguiu-se a fase correspondente à tarefa da análise de conteúdo. As técnicas de “análise de comunicações” (Bardin, 1997: 38) revelam-se fundamentais para uma “rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens” (Amado, 2000b: 54) e para as inferências interpretativas que daí resultam em estreita conjugação com o quadro teórico de referência.

Procurámos que a técnica de análise de conteúdo se constituísse num importante meio de trabalho para, conforme referem Almeida e Pinto (1995: 64), extrair a “significação conotativa dos discursos” dos sujeitos. Estes autores, baseando-se no pensamento de Ackermann e Zygoris, afirmam que:

“(…) embora a análise de conteúdo não permita destacar a “totalidade de significações possíveis da mensagem”, poderemos grosseiramente considerá-la como uma técnica que permite, desde que enformada por um código-grelha adequado a um certo tipo de leitura, restituir o “sentido” de um texto”.

(Almeida & Pinto, 1995: 63)

Temos consciência que o nosso trabalho de análise não esgota as significações possíveis das mensagens, mas procurámos torná-las compreensivas face ao quadro teórico de referência.

Optámos por efectuar a análise de conteúdo tendo por base a análise temática, por permitir “revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 228).

Começámos por proceder a uma leitura “flutuante” dos dados recolhidos, para voltarmos a deixar-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1997: 96) que os textos nos proporcionavam, tendo em atenção as temáticas abordadas.

À medida que fomos relendo os dados, procurámos estar atentos às “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994: 221) que se destacavam, de modo a inventariarmos os temas relevantes que eram referidos, com o objectivo de construirmos categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994: 221; Bardin, 1997: 103-104; Quivy & Campenhoudt, 2005: 228).

A categorização resultou da utilização dos dois processos propostos por Bardin (1997: 119), que na nossa construção foram complementares: o procedimento por “caixas” e o procedimento por “milha”. Seguindo ainda as propostas desta autora, preocupámo-nos com a qualidade de pertinência das categorias construídas, pelo que não descorámos o quadro teórico definido na nossa investigação. De acordo com Bardin, (1997: 120) “Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”.

No processo de codificação dos dados, tivemos em atenção as características consideradas relevantes face aos objectivos do nosso estudo e ao quadro teórico de referência, mas procurámos também não descurar as peculiaridades do material a analisar. Um importante passo nesta codificação foi o de determinar as unidades de registo e as unidades de contexto.

As “unidades de registo” foram sustentadas nos “recortes a nível semântico” que o texto nos proporcionava, pertinentes para a compreensão do pensamento dos sujeitos e para os objectivos da nossa investigação. Estes recortes de nível semântico – os temas – possuem dimensões variáveis, imprecisas, porque procurámos nelas o sentido e não a forma. A “unidade de contexto” revelou-se importante como “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo” (Bardin, 1997: 105).

Após um aturado trabalho de classificação definimos as seguintes áreas temáticas: **Ambiente Disciplinar; Caracterização da Profissão de AAE; A Actuação dos AAE.**

5- Caracterização da escola EB 2/3

Para implementar o presente projecto recorreremos a uma escola com 2º e 3º ciclo, sede de um agrupamento de escolas, localizado na zona centro do país.

A opção por analisar uma escola com este ciclo de ensino deriva de vários factores: por um lado, deriva do facto de conhecermos algumas das vivências que enformam este nível de ensino, situação que decorre da nossa actividade profissional como docente, a leccionar numa escola do 3º ciclo e ensino secundário; por outro, porque no 2º e 3º ciclos do ensino básico as interacções que ocorrem nos espaços de recreio são mais intensas, diversificadas, aproximando-se do contexto da análise do corpo teórico do nosso trabalho; outro aspecto que determinou a escolha da escola do nosso estudo, relaciona-se com o facto de conhecermos alguns elementos do corpo docente, o que se revelou num factor facilitador do nosso contacto com os elementos responsáveis pela gestão da escola.

Neste ciclo de ensino, os AAE constituem, por norma, o corpo de funcionários não docentes mais numeroso, sendo os elementos que mantêm uma maior proximidade com os alunos, acompanhando de perto as suas interacções durante o recreio. Como utilizamos o estudo de caso como método, limitámos o nosso campo de análise aos AAE desta escola, para percebermos o tipo de actuação que este corpo de funcionários desenvolve com os alunos e quais as suas atitudes perante a ocorrência de situações de violência na escola.

5.1- Inserção da escola no meio envolvente

A escola em análise localiza-se na zona centro do país, numa região que, à semelhança da generalidade do país, tem visto a sua população envelhecer, verificando-se, de acordo com a carta educativa do concelho de implantação da escola, um saldo natural (taxa de crescimento natural) negativo na ordem de -0,2‰. Em compensação, regista-se o aumento da taxa de imigração para o concelho, conduzindo, deste modo, a um saldo migratório positivo.

Se nos detivermos na análise das habilitações literárias da população do concelho, constatamos que cerca de 10% dos habitantes com mais de 25 anos não possui qualquer nível de ensino completo, enquanto que com o ensino secundário completo existem apenas cerca de 5% da população, dos quais 3% são portadores de diploma do ensino superior.

Esta situação constitui um importante óbice ao desenvolvimento do concelho, reflectindo, simultaneamente, as dificuldades que se colocam à população estudantil no que concerne ao apoio/acompanhamento familiar dos jovens em idade escolar.

O próprio P.E.E. faz referência a este aspecto quando identifica como um dos problemas do meio envolvente, o facto de existir um número significativo de alunos pertencentes a famílias de baixos rendimentos e de nível cultural insatisfatório.

Os Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, na entrevista que nos concederam, revelam este mesmo sentimento e associam o fraco desempenho dos alunos aos condicionalismos sociofamiliares:

“Os alunos, de uma forma geral, são alunos com um comportamento aceitável. Não quer dizer que não haja alguns desvios à norma. Existem! Mas, de uma forma geral, os miúdos são humildes. Claro que isto também tem o reverso da medalha – são humildes, não têm grandes condições de trabalho e de estudo em casa... Parte deles, uma parte importante, provém de famílias que não são famílias da elite cultural, nem tão pouco económica, nem tão pouco social, e isso também se repercute nas aprendizagens” (E7).

“Acho que o nível dos alunos é baixo, as nossas crianças e jovens, enquanto alunos, é baixo, tem baixo potencial, que tem a ver com o baixo nível do meio, o baixo nível de habilitações dos pais, das famílias, baixo nível de expectativas, baixos níveis de empregabilidade... E reflecte-se obviamente aqui. E tem tido pouca evolução. Pelo contrário, tem tido até alguma regressão no nível médio dos alunos, incluindo o próprio esforço que eles fazem, cada vez é menor” (E5).

A actividade económica predominante no concelho está associada ao sector do comércio grossista e a retalho que, conjuntamente com o sector ligado à construção, empregam cerca de 20% da população. Para além destas actividades, adquirem relevo as indústrias transformadoras. Apesar de representarem cerca de 18% do sector económico, são as que empregam o maior número de pessoal (cerca de 45% de empregos).

O fraco nível de instrução da população do concelho reflecte-se no tipo de empregos predominantes. Os dados revelam a preponderância de empregos pouco qualificados, com destaque para os operários, os artífices e trabalhadores não qualificados.

O sector agrícola, a pecuária e as pescas, têm pouca relevância no sector produtivo local, representando, apenas, cerca de 3% das “sociedades”³⁶ do concelho. A pouca relevância deste sector nos dias de hoje, concomitante com o crescimento dos sectores terciário e secundário, não permite concluir que se trata de uma população que tenha abdicado da agricultura. Pelo contrário, há situações em que esta actividade constitui um complemento importante para o agregado familiar.

Vários factores concorrem para o decréscimo do número de habitantes ligados ao sector primário. No caso em apreço, este decréscimo está associado ao facto do concelho ter vindo a crescer, nestes últimos anos, sustentado em alguns núcleos importantes de imigrantes. Também o menor custo da habitação na região, tem atraído muitas famílias que ali fixam residência mas que vão trabalhar para concelhos vizinhos, transformando este concelho num local “dormitório”.

A escola, que designamos apenas de EB 2/3, localiza-se na periferia do núcleo urbano principal, numa zona calma, apesar de já se começarem a fazer sentir os efeitos do crescimento das urbanizações contíguas. Localizando-se numa zona afastada do núcleo urbano principal ganha preponderância o transporte escolar dos alunos do concelho, que é assegurado por empresas de transporte privadas, mediante um serviço concessionado e custeado pela edilidade.

5.2- O contexto interno

A escola em análise está instalada num único edifício de dois pisos, que poderemos dividir da seguinte forma: numa das zonas laterais, com acesso ao átrio exclusivo para pessoal docente e não docente, estão instalados os serviços administrativos e de gestão da escola. Nesta zona, localiza-se a sala de professores e a escadaria através da qual os

³⁶ Na carta educativa esclarece-se a diferença entre sociedades e empresas que optámos por transcrever para um melhor entendimento da dicotomia entre os dois conceitos. A distinção entre sociedades e empresas tem por base os dados estatísticos do INE que desagregam as actividades económicas em sociedades e empresas. De acordo com a carta educativa, “uma empresa é uma entidade económica que pode, em certas circunstâncias, corresponder à reunião de várias unidades jurídicas. Algumas unidades jurídicas exercem actividades exclusivamente em função de outras unidades jurídicas e a sua existência só se explica por razões administrativas e contabilísticas, sem que sejam significativas do ponto de vista económico. O mesmo não acontece com o conceito de sociedade, que implica o exercício de uma actividade económica relevante. Na prática a grande diferença entre os dois conceitos reside no facto de que o conceito estatístico de empresa sedeada contempla ainda o universo dos empresários a nível individual”.

docentes têm acesso ao 1º piso constituído por salas de aula. Na outra zona, localizam-se as portas de entrada dos alunos para o edifício. Através destas, os alunos acedem ao corredor que medeia a zona destinada ao refeitório e sala de alunos, e a zona destinada às salas de aula. É através deste espaço, referenciado como sendo o “T”, devido à forma geométrica que possui, que os alunos têm acesso às salas de aulas do 1º piso. A escola possui, ainda, infra-estruturas desportivas: 8 campos de jogos e 2 balneários.

Para uma melhor compreensão do “ambiente” da escola, transcrevemos a nota de campo correspondente à observação efectuada no primeiro contacto com os espaços da escola:

Observação efectuada no intervalo das 09:50 do dia 15/03/2007:

“Nos momentos que antecedem o intervalo o PCE tem a amabilidade de comigo percorrer os espaços interiores e exteriores da escola, identificando as diferentes zonas, ao mesmo tempo que procedia a uma breve explicação sobre a sua utilização: “este é o espaço destinado à parte administrativa da escola, onde se situam o Conselho Executivo, sala de professores, serviços administrativos e afins, onde os alunos só acedem em casos específicos. A partir desta porta entramos na área mais específica para os alunos. Há uma funcionária que está neste “guiché” e que controla a transição entre uma área e outra”.

Após transpormos a porta de acesso ao espaço dos alunos, sou elucidado que estamos na zona de acesso às salas de aula, constituída por uma área relativamente ampla, com corredores para os lados esquerdo e direito (conhecido pela zona do “T”), que dão acesso não apenas às salas do rés-do-chão, como às salas do 1º piso. Um pouco mais à frente, dois grandes vãos laterais dão acesso aos pátios: um, para a zona frontal do edifício, onde se situa a entrada da escola e existem dois campos de futebol com balizas de futebol de salão; outro, para a parte posterior, dando acesso a uma ampla área ajardinada, onde existem algumas árvores.

“Esta zona coberta torna-se muito funcional para os alunos poderem transitar duma sala para a outra sem terem que andar à chuva”, digo para o PCE. Concordando comigo, o PCE conclui que não são apenas vantagens, porque de Inverno se torna reduzida a área onde os alunos têm que permanecer quando chove: “De qualquer forma, já conseguimos que fizessem esta cobertura deste lado”, disse, apontando para a parte que dá acesso à entrada da escola, “permitindo, assim, ganhar um espaço exterior que pode ser ocupado em dias de chuva”.

Neste espaço, existem três mesas de ping-pong que permitem a ocupação de alunos durante os intervalos, nos dias chuvosos. Como o leitor deve estar a perceber, trata-se duma área muito reduzida que, por falta de alternativas, não responde às necessidades em tempo de chuva.

Do lado direito, temos a porta que dá acesso à parte posterior da escola. Continuando o nosso percurso, transitamos para outra zona onde se encontram o bar de alunos, a papelaria e o refeitório. É nesta área que encontramos o “Kiosk” onde os utentes da escola podem “carregar” o

cartão magnético que está em uso e que veio substituir a utilização do dinheiro “vivo” nas transacções efectuadas na escola.

Sáímos por uma das portas laterais do edifício para percorrer os espaços exteriores. Na zona da entrada, na portaria, encontra-se um funcionário que controla as entradas e saídas da escola. Nesta zona, temos dois campos de futebol de salão revestidos com alcatrão. Continuamos a circular em torno do edifício, dirigindo-nos para a parte posterior da escola, onde, numa zona mais elevada, se encontram os campos que possuem tabelas de basquetebol. Também estes são atapetados com alcatrão. É aqui que se encontram os balneários para os alunos que praticam Educação Física. Próximo da zona dos balneários existe um “chorão”, constituindo mais um arbusto entre outras árvores que existem na área circundante dos edifícios.

O exterior não é apenas marcado pelo alcatrão mas também por locais em que predomina o verde da relva, como acontece, por exemplo, junto ao gradeamento que envolve toda a escola.

Ao longo do percurso guiado em torno da escola, o PCE vai revelando alguma satisfação pelo facto desta possuir um espaço tão amplo e com zonas verdes que proporcionam aos alunos áreas de lazer. O dia está “primaveril” (o termómetro no automóvel indicava 24 graus), potenciando esta sensação de “prazer” pelos momentos de recreio: “ali temos os balneários para os alunos que estão envolvidos nas actividades desportivas” refere o PCE.

“Daquele lado”, continua o nosso cicerone apontando para um edifício à nossa esquerda, “temos o pavilhão gimnodesportivo que é propriedade da Câmara, mas também é utilizado pelos nossos alunos e pelos discentes da escola secundária”. O pavilhão, localiza-se numa zona exterior ao gradeamento, à qual os alunos acedem a partir do recreio da escola, através de um portão em ferro.

Pergunto se era difícil manter a convivência entre alunos dos 2º e 3º ciclos, pela diferença de idades que existe entre eles. A resposta foi que não, referindo o PCE que a nível disciplinar os maiores problemas aconteciam com os alunos do 2º ciclo, particularmente com os do 5º ano.

Ao toque de saída da aula começa a notar-se a azáfama nos espaços exteriores, entretanto o PCE despede-se e vai tratar dos seus afazeres enquanto eu fico pelo recreio a observar os diferentes actores e as interacções que ocorrem nestes espaços”.

A escola é frequentada por cerca de 639 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, distribuídos por 31 turmas, com predominância para alunos do 2º ciclo, conforme podemos constatar pela análise do Quadro I (cf. pág. 150). A turma correspondente ao CEF – Nível II, é composta por alunos com um percurso escolar irregular, marcado por repetências, que, através da frequência deste tipo de curso, procuram obter uma formação equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Quadro I – População escolar da Escola EB 2/3 (Ano lectivo 2006/2007)

Ano de Escolaridade	Turmas	Nº de Alunos	Média de Idades	Repetentes			Totais / Ciclo
				F	M	% ciclo	
5º	9	185	10,4	5	16	10,4	366
6º	9	181	11,5	4	13		
7º	5	96	12,3	3	4	7,4	243
8º	4	81	13	1	0		
9º	3	66	14,2	7	3		
CEF*	1	10	14,6	-	-		10
TOTAIS	31	639	12,7	20	36	8,8	639

* Curso de Educação e Formação – Empregado de mesa – Nível II

Outro dado relevante está associado ao elevado número de alunos que repetem a frequência no mesmo ano de escolaridade (56 alunos), com predominância para os alunos do sexo masculino. Outro dado que devemos salientar, prende-se com o facto da maior percentagem de alunos que repetem o mesmo ano, se situar no 2º ciclo de escolaridade, em que 10,4% do total de alunos do ciclo já foram retidos uma ou mais vezes.

Porém, no 3º ciclo de escolaridade, verifica-se o aumento de repetências nos alunos do sexo feminino, com maior incidência no 9º ano de escolaridade. A redução do nº de alunos repetentes do sexo masculino neste ciclo de estudos, pode estar associado ao facto das retenções de rapazes ocorrer em maior número no 2º ciclo, conduzindo, assim, ao abandono precoce da escola sem concluir o 3º ciclo.

No que respeita à população docente e não docente, ela distribui-se da seguinte forma (Quadro II):

Quadro II – Pessoal Docente e Não Docente da Escola EB 2/3 (Ano lectivo 2006/2007)

Pessoal Docente				Pessoal Não Docente				
C/Turma	Apoio Educativo	Órgão de Gestão	Centro de Formação	Psicóloga	Administrativos	AAE	Cozinha	Guarda Nocturno
74	3	4	2	1	08	16	4	2
TOTAL = 83				TOTAL = 31				

Como a lente do nosso estudo está centrada na acção dos AAE, procederemos em seguida à sua caracterização.

5.3- Os Auxiliares de Acção Educativa da escola EB 2/3

No que respeita aos AAE, actores sobre os quais incide o nosso trabalho, o quadro de pessoal é maioritariamente feminino. Dos 16 AAE que desenvolvem a sua profissão nesta escola, apenas dois são do sexo masculino (Quadro III).

Quadro III – Caracterização dos AAE da Escola EB 2/3 (Ano Lectivo 2006/07)

Sexo	Idade	Habilitações literárias	Tempo de serviço na escola (anos)	Serviço/funções atribuídas
F	58	6º Ano	33*	Coordenadora dos AAE
F	36	12º Ano	5	Polivalência
M	35	12º Ano	10	Polivalência/manutenção
F	39	9º Ano	12	Polivalência
F	35	11.ºAno	10	Balneários
F	30	6.º Ano	4	Polivalência
F	51	6.º Ano	12	Papelaria
F	59	9.º Ano	31*	Biblioteca
F	47	12.º Ano	9	Bufete
M	31	12.º Ano	2	Polivalência/manutenção
F	28	12.º Ano	3	Polivalência
F	47	Licenciatura	10	1.º Piso e audiovisuais
F	45	9.º Ano	11	Recepção
F	46	9.º Ano	12	Bar Professores
F	44	9.º Ano	13	Reprografia
F	40	Bacharelato	10	Portaria
Média	41,9		11,7	

* Anos de serviço desde a escola do 2º ciclo antiga. Integraram os quadros no processo de mudança para esta nova escola.

Outro aspecto que podemos inferir pelos dados constantes no Quadro III, é que se trata de um quadro de funcionários jovem, com uma média de idades próxima dos 42 anos. Não menos relevante, o facto de cerca de 69% dos AAE terem 10 ou mais anos de tempo de serviço na escola, o que constitui uma mais valia porque partilham da idiossincrasia do estabelecimento, conhecem os seus problemas e podem ajudar a integrar os novos elementos.

Quanto ao nível de instrução, podemos constatar pelo gráfico 1 (cf. p. 153) que os AAE deste estabelecimento de ensino possuem um nível de escolaridade muito heterogéneo. Ao contrário dos dados evidenciados na investigação de Almeida et al. (2001) e que apresentámos no quadro teórico do nosso trabalho, quando abordámos os estereótipos associados à profissão de AAE, constatamos que, na Escola EB 2/3 do nosso estudo, este grupo profissional possui um nível médio de escolaridade elevado.

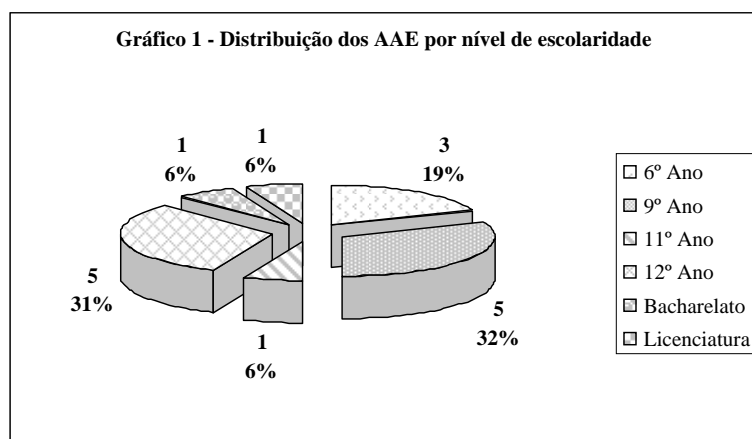
Estamos cientes de que o nosso estudo incide sobre um universo muito pequeno, se comparado com os estudos daquelas autoras. Porém, o facto dos dados da nossa investigação não poderem ser generalizados, não impede que se possa constatar esta diferença.

Aliás, já na análise que efectuávamos aos dados apresentados pelas autoras, referíamos a possibilidade de actualmente se verificar alguma diferença, por força da difusão do ensino obrigatório, mas não só. Consideramos que, nos próximos anos, a tendência para a melhoria das qualificações profissionais seja uma realidade por diversos motivos.

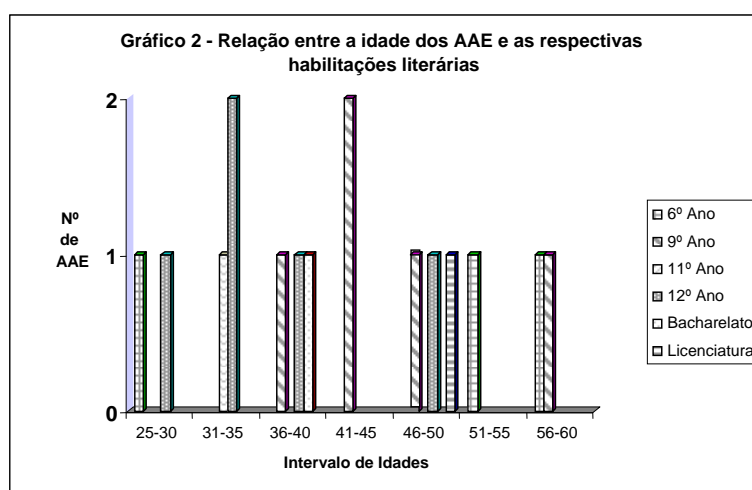
Actualmente, por exemplo, os adultos têm a possibilidade de proceder ao reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos (escolares e profissionais) que adquiriram em diferentes situações de vida. De facto, junto dos centros RVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), os adultos maiores de 18 anos podem ver reconhecidos os seus conhecimentos e, desta forma, aumentar o seu nível de qualificação profissional.

Retomando a análise sobre os dados dos AAE da escola objecto deste estudo, constatamos que, para além de existirem elementos que possuem o bacharelato e a licenciatura (dois funcionários), 5 outros elementos possuem o 12º ano, o que corresponde a 31% do quadro de funcionários.

É ainda significativo o facto de 81% dos AAE possuírem o 9º ano de escolaridade ou mais, o que indicia um progresso significativo no estereótipo dos AAE, se comparado com os dados revelados nos estudos de Almeida et al. (2001).



Outro dado relevante da informação recolhida, que contrasta com os dados apresentados na primeira parte do trabalho, relacionados com o estereótipo da profissão AAE, diz respeito à relação entre o nível de escolaridade e a idade dos sujeitos. Ao contrário dos dados recolhidos por Almeida et al. (2001), verificamos que na escola do nosso estudo não há uma relação directa entre o nível de escolaridade e a idade, conforme podemos constatar pelo Gráfico 2.



Efectivamente, encontramos AAE com o 6º ano de escolaridade tanto na faixa etária do intervalo entre os 56 a 60 anos de idade, como na faixa etária situada no intervalo entre os 25 e os 30 anos de idade. O facto do elemento que possui a licenciatura se situar no intervalo de idades entre os 46 e os 50 anos, vem contrariar a ideia de que apenas os mais novos possuem um nível de escolaridade superior.

Reafirmamos o que anteriormente dissemos: trata-se de um universo pequeno e, como tal, não temos pretensões de generalizar. Porém, para o nosso “estudo de caso” adquire alguma relevância o facto destes actores possuírem níveis de instrução

médios/altos, porque exercem funções de vigilância e acompanhamento de crianças, o que pode proporcionar uma actuação “orientada” por princípios e conhecimentos mais assertivos.

5.4- Enquadramento normativo dos actores: o caso dos AAE

Qualquer organização desenvolve a sua actividade dentro de um quadro legal e normativo que visa regular as relações entre os diversos actores que interagem dentro da organização, ou que com ela mantêm algum relacionamento.

A meso-organização escolar não foge a esta regra. Para além do conjunto de diplomas legais oriundos do governo da república e da macro estrutura educativa, determinando as grandes orientações a observar, as escolas possuem regulamentos que delimitam, a nível local, os princípios por que se devem pautar os membros da organização. É o caso do R.I. das escolas que, de acordo com a alínea b) do artigo 3º do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, deve ser “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

Certamente que este tipo de documento se regula pela observância dos diplomas legais instituídos no país, sendo em grande medida reprodutor dessa mesma legislação pois segue as suas directrizes. A exemplificar esta nossa afirmação está o facto de encontrarmos plasmados nos Regulamentos Internos o articulado da lei 30/2002 de 20 de Dezembro, que aprova o estatuto do aluno do ensino não superior.

Apesar desta “colagem” às leis nacionais, o R.I. reveste-se de grande importância porque, segundo Domingues (2001: 25), “desempenha diversas funções: uma função adaptativa, pois permite à escola elaborar códigos escritos de conduta adaptados à sua realidade material e social; uma função de controlo social, mutuamente processado por professores e alunos, e viabilizado pela sua escrita e publicação, fornecendo a todos os actores critérios oficiais de acção”.

Por isso, não pretendendo ser exaustivos, interessou-nos conhecer, apenas, as observâncias disciplinares que estão plasmadas neste documento e as competências atribuídas aos AAE neste domínio.

Enquanto o artigo 113 é dedicado aos “Direitos dos alunos”, salvaguardando o direito dos discentes a serem respeitados por qualquer elemento da comunidade educativa, o artigo 115 do R.I. é dedicado aos “Deveres dos alunos”. Nele, constam um conjunto de regras “prescritivas ou obrigatórias” (Domingues, 2001: 27) que determinam o respeito que é devido aos diversos elementos da escola (colegas, professores, funcionários), a obrigatoriedade de preservação das instalações, do material escolar e dos bens de todos os elementos da comunidade escolar, entre outras regras, que não vamos aqui enunciar.

Este leque de comportamentos/attitudes referenciados nestes artigos, à semelhança do que acontece no articulado correspondente ao pessoal docente e pessoal não docente, surgem como uma linha orientadora sobre os comportamentos considerados desviantes, devendo por isso ser evitados, e aqueles que devem ser apanágio dos actores, numa lógica de legalidade burocrática das organizações. Segundo Domingues (2001: 39), as escolas funcionam como burocracias “porque as suas estruturas de gestão da disciplina, os papéis e competências a cada órgão atribuídos, os procedimentos processuais e administrativos e as penas disciplinares estão previstas nos diplomas legais”.

Do conjunto de medidas educativas e disciplinares (medidas preventivas, de integração, sancionatórias e de apoio) consagradas no R.I., merece destaque o artigo 88º que cria o gabinete de tutoria e apoio aos alunos. A criação da tutoria tem como um dos objectivos, a prevenção dos comportamentos “disruptivos” e a adopção de medidas tendentes a alterar nos alunos este tipo de comportamentos, o que mostra que de facto os actos de violência ocorrem na escola e que são motivo de preocupação nas suas diferentes estruturas:

“(…) gabinete de tutoria (recebendo quer os alunos que o procuram espontaneamente quer os alunos que, devido a comportamento incorrecto na sala de aula ou fora dela, são para lá encaminhados)”.

“Os docentes que prestam serviço neste gabinete devem estar preparados para apoiar pedagogicamente os alunos e também para actuar como tutores nos casos de indisciplina ou nos casos em que os alunos procuram algum tipo de aconselhamento”.

(Artigo 88º do R.I.)

Se estão previstas medidas preventivas e de integração, também encontramos indicações sobre quem detém a responsabilidade para aplicar as medidas disciplinares. A

aplicação destas medidas está fundamentalmente a cargo dos professores e do Director de Turma, que detém um importante papel em todo este processo, seja na averiguação dos factos quando ocorre uma situação de comportamento desviante, seja no acompanhamento da implementação das medidas decretadas. Logicamente que a responsabilidade da aplicação das sanções está de acordo com a gravidade da acção desencadeada pelo aluno, pelo que, algumas sanções apenas podem ser determinadas pelo PCE, e outras, carecem, ainda, da decisão do Director Regional da Educação.

No que respeita à aplicação das medidas disciplinares, saliência para o facto dos AAE deterem competência para advertir os alunos quando estes se encontram nos espaços fora da sala de aula:

“Fora da sala de aula, qualquer professor ou funcionário não docente da escola pode advertir o aluno, de acordo com o disposto no artigo 129”.

(Artigo 137º do R.I.)

Neste instrumento oficial de carácter prescritivo e normativo, também encontramos referências claras que enquadram a actuação dos AAE. São referidos os momentos em que essa actuação se deve desenvolver:

“Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as actividades lectivas, zelando para que nas instalações escolares sejam mantidas as normas de postura, limpeza e silêncio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso”.

(alínea b) do nº 2 do Artigo 161º do R.I.)

E ainda o desempenho de outras funções e a forma como estes elementos devem actuar perante a ocorrência de actos de violência:

“Participar ao Director de Turma ou ao professor titular qualquer incidente com alunos que tenha testemunhado; prestar assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar o aluno a unidades hospitalares”.

(alínea d) do nº 4 do Artigo 161º do R.I.)

Verifica-se pois, por este articulado, o tipo de poder que pode ser exercido pelos AAE e a estreita colaboração que deve manter com o Director de Turma. Parece-nos que a

medida “punitiva” de que os AAE podem fazer uso é a participação, ficando, no entanto, ao critério do AAE a qualificação da gravidade da ocorrência:

“O professor ou qualquer outro funcionário da escola que, na situação referida no n.º 1 do art.º 39 da lei n.º 30/2002, de 20/12, entenda que o comportamento presenciado é passível de ser qualificado de grave participa-o ao Director de Turma, para efeitos de procedimento disciplinar”.

(nº 1 do Artigo 144º do R.I.)

Não existindo na escola qualquer referência ao tipo de acções disciplinares que possam ser consideradas graves, entramos naquilo que Domingues (2001: 40) designa de “zonas de incerteza” que perpassam as organizações de cariz burocrático.

A ambiguidade decorrente destes comportamentos mal definidos, confronta os actores com a sua capacidade individual para o exercício do poder, onde impera a designada “regra do bom-senso”. Neste contexto ganha relevância a necessidade de dotar estes actores de capacidades que só podem derivar de uma componente formativa estruturada para estes fins.

Pela leitura, quer do R.I., quer do P.E.E., parece-nos que, pelo menos ao nível das intenções, esta necessidade é tida em conta pelas estruturas responsáveis pela gestão e administração da escola.

Das acções a promover no âmbito da gestão da escola, tendentes a melhor a actuação dos sujeitos face a ocorrências de índole disciplinar, aparece referenciada a necessidade de promover acções de formação destinadas quer aos Directores de Turma, quer ao pessoal não docente:

“Promoção de acções de formação com os Directores de Turma / coordenadores dos estabelecimentos de educação e ensino sobre o estatuto disciplinar dos alunos e formas de intervenção eficientes”.

“Desenvolver acções de formação sobre gestão de conflitos entre alunos e formas de intervenção dentro e fora da sala de aulas”.

“Acções de formação para pessoal docente e pessoal não docente no âmbito da gestão de conflitos entre alunos”.

(Projecto Educativo: 96-100)

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

1- Ambiente disciplinar

O Ambiente disciplinar foi um dos temas que considerámos pertinente para o nosso estudo porque consubstancia o tipo de ocorrência de natureza desviante praticada na escola. O próprio guião das entrevistas foi orientado no sentido de saber junto dos actores que se constituem no nosso objecto de estudo – os AAE -, quais os tipos de comportamentos/attitudes que os alunos desenvolvem nos recreios e que são alvo da sua actuação.

Quisemos ouvir, na primeira pessoa, o relato das ocorrências e qual o sentimento e a perspectiva de quem, no terreno, acompanha alguns dos momentos mais sensíveis no quotidiano escolar e que resultam das interacções desencadeadas entre alunos e com os alunos.

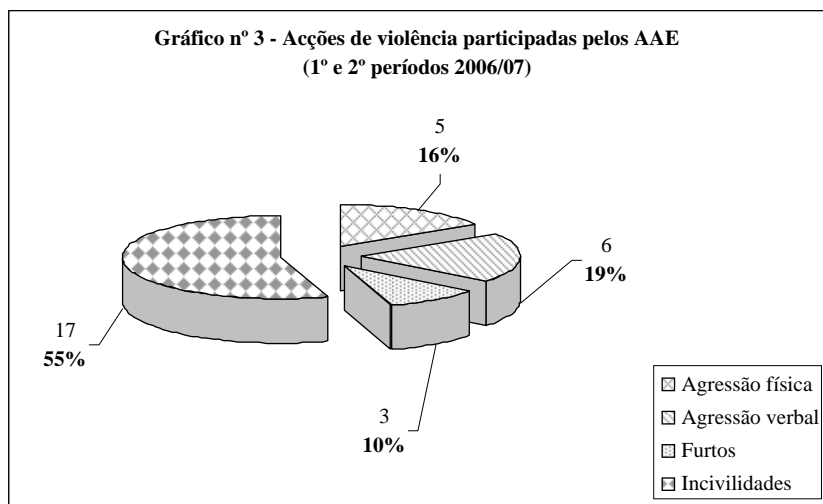
O tema em análise foi dividido nos seguintes Domínios: **Violência; Protagonistas da Violência; Locais de Violência; Factores na Origem da Violência; Fases de maior Violência.**

1.1- Violência

A informação tratada neste domínio foi organizada numa categoria: ***Tipos de Violência***. Para melhor operacionalizar esta categoria, subdividimo-la nas seguintes subcategorias: agressão física; agressão verbal; furtos e incivildades.

Na subcategoria incivildades ficaram agregados os comportamentos desviantes que não se inseriam nas restantes subcategorias. Optámos por não catalogar de *per si* cada uma das acções de modo a facilitar a análise dos dados.

Para além da leitura das entrevistas, confrontámos a informação dos nossos entrevistados com os dados recolhidos através da análise das participações disciplinares efectuadas pelos AAE nos 1º e 2º períodos do corrente ano lectivo (Gráfico 3 – cf. pág. 159).



Através da análise do Gráfico 3, constatamos que o item incivilidades constitui o grosso das acções desviantes (55%) que acontecem na escola EB 2/3 do nosso estudo. Estas acções, prendem-se com o não cumprimento, por parte dos alunos, de algumas regras estabelecidas no R.I. da escola e que por vezes são descuradas pelos alunos por serem consideradas de menor importância, como seja o caso da obrigatoriedade de utilização do cartão de estudante em suporte magnético:

“Por exemplo, estamos a ver na parte dos cartões, isso devia começar um bocado também por aí. Há aqui meninos que já se esqueceram do cartão 14 vezes. E eu às vezes digo-lhes «ouçam lá, vocês, quando forem trabalhar, esquecem a ferramenta em casa... quer dizer chegam lá e viram para trás?!»” (E1).

“Venho por este meio informar a Vossa Excelência que o aluno “João” da sua direcção de turma, continua a esquecer consecutivamente o cartão incumprindo assim com o Regimento de utilização do cartão interactivo (8 vezes).

Agradeço tome as providências necessárias para a regularização desta irregularidade. Sem mais, despede-se atenciosamente” (Dezembro/2006) (P. 7).

Outro comportamento desviante que inserimos nesta subcategoria está associado ao facto dos alunos fumarem no recinto escolar:

“O aluno “João”, 5º K, nº 30 foi apanhado a fumar dentro do recinto da escola. Vários alunos o viram a fumar e ele também acabou por confessar. Para além dele estava também o “Fernando” nº 34 do 5º M e a “Maria” 9º R, nº 28, dos quais também vou fazer a respectiva comunicação aos Directores de Turma” (P. 5).

Ou andarem a fazer barulho e não acatarem as recomendações dos AAE:

“Os alunos, “João”, da turma M do 5º ano, e o “Manuel”, nº 31 da turma J do 5º ano andam constantemente a correr e a fazer barulho pelos corredores do rés-do-chão e do 1º andar, durante o período de aulas.

Quando são chamados à atenção, além de não obedecerem são extremamente arrogantes com os funcionários. Normalmente estes alunos encontram-se a faltar às aulas” (Outubro/2006) (P. 4).

Ainda dentro desta subcategoria, uma das infracções mais referenciadas pelos AAE e pelos restantes elementos entrevistados, está associada à saída dos alunos do recinto escolar sem autorização, saltando o gradeamento para o conseguir fazer:

“O aluno “Francisco” do 5º M, nº 25 saiu da escola saltando o gradeamento cerca da 10h 50 m; uma hora mais tarde já se encontrava na escola, mas não passou pelo portão, voltou a utilizar o mesmo método” Fev/2007 (P. 13).

“(…) não serem autorizados a sair e saltarem o gradeamento,(…)(E3).

“(…) há também as fugas para fora do espaço da escola, através de saltar a vedação numa zona mais escondida (...) também há alunos que, sobretudo, do 5º ano, muito pequeninos, que conseguem passar entre as grades. Há ali zonas onde eles passam. Isto é um outro género de infracção que acontece com muita ou com alguma frequência. Há alguns alunos que sistematicamente, quase todos os dias, saltam a vedação” (E6).

Também surgem desvios à norma associados ao consumo de álcool:

“Eu (...), AAE acompanhei o aluno “João” nº 26, CEF ao centro de saúde de (...), uma vez que ele apresentava sinais graves de alcoolismo.

O Centro de Saúde aconselhou a ida do aluno para o hospital, devido ao seu estado.

Entretanto chegou o pai e eu informei-o do estado do aluno e que este deveria ir para o hospital.

Uma vez que o aluno já estava com o pai, regressei ao meu posto de trabalho” Dez/2006 (P.16).

E por atitudes acintosas para com elementos da comunidade educativa:

“O prof. “Fernando”, às 16:15 chamou-me para ir buscar o “Manuel” para levá-lo à tutoria mas a profª que lá estava mandou o “Manuel” buscar a capa para ele estudar, entretanto o “Manuel” abre

a porta da sala aos pontapés e entra e diz ao prof^o que tem que levar algum trabalho para fazer e o prof^o mandou-o levar um texto para ler. O “Manuel” com falta de educação começa a brincar com as folhas da capa, eu como estava a acompanhá-lo para levá-lo à tutoria de volta e vi que estava a gozar comigo e com o prof^o, tirei-lhe a capa, porque estava a faltar-nos ao respeito e levei-o de volta à tutoria” (Dez/2006) (P.12).

Além deste tipo de atitudes disruptivas, também ocorrem situações de violência verbal (19%) que são vistas quase como uma inevitabilidade dos tempos actuais e do ambiente sociofamiliar de proveniência dos alunos, apesar de se tentar combater na escola a sua utilização:

“(…) quando falei dos palavrões é em termos mais geral, que a maior parte dos miúdos, a maior, não são todos, mas que, vá lá, que grande parte dos miúdos utiliza” (E3).

“Utilização de vocabulário grosseiro é visível, e tem sido algo que temos vindo a batalhar para que deixe de existir. É difícil, porque os garotos já utilizam aquela linguagem em casa com os pais e os pais também a utilizam” (E7).

“(O aluno fala com o AAE e diz-lhe:) «fulano fez-me isto, isto e isto e chamou-me aquilo e aquilo»” (E1).

“(…) às vezes tornam-se um bocado mal educados, é, depois há agora, hoje em dia, muito daquele vocabulário terrível, que é o dizer asneiras(…)” (E2).

“Em termos de violência verbal, ela, ela é um pouco comum, digamos assim, a esta geração, porque eu acho que, um pouco por todo o lado, nós assistimos ou vamos ouvindo os alunos a terem um tipo de agressividade verbal e mesmo de utilizar os palavrões com uma frequência muito forte, o que naturalmente, se procura combater, mas enfim, é uma luta um bocado inglória” (E6).

Este tipo de vocabulário impróprio, usado em atitudes de agressão verbal, também é frequentemente utilizado de uma forma banal, sem que exista correspondência da palavra ao seu verdadeiro significado:

“Se for a ouvir conversas deles, eles tratam-se..., até as miúdas, é..., metade das frases que eles utilizam é asneiras. Agora aqui um bocadinho off: «Ó vaca, ó minha vaca», mas tudo, como é que eu hei-de dizer,... normal!” (E3).

Nas observações efectuadas por nós nos recreios da escola testemunhámos a vulgaridade com que este género de vocabulário é utilizado:

“(…) dirijo-me para o espaço posterior da escola e vejo alguns alunos entretidos nos campos a jogar basquetebol, enquanto outros se encontram sentados nos bancos existentes no pátio. Por vezes ouvem-se algumas interjeições menos apropriadas, vulgos “palavrões”: «passa c...»” (Dia 15-03-2007 – Observação do Intervalo das 10:00 horas).

“Vou-me aproximando da zona de acesso para os alunos, junto às mesas de ping-pong. Lá estão as mesas ocupadas. Os alunos vão jogando e, por vezes, soltando expressões nada apropriadas” (Dia 20-03-2007 – Observação do Intervalo das 15:05 horas).

Os furtos, apesar de ocorrerem em menor número (cerca de 10%), também são motivo de atenção por parte dos AAE, e por parte de quem tem a responsabilidade de gerir a escola:

“(…) também situações de roubo, também acontecem, não é!” (E1).

“O aluno “João” do 8º L, veio comunicar-me o desaparecimento da sua carteira, durante o intervalo da 15 h. Ele estava a jogar basquetebol e contou-me que tinha a carteira junto à tabela e que esta desaparecera “por coincidência” quando os alunos “Fernando”, “Manuel” e “Rui”, todos do 6º H, também se ausentaram. Estes alunos no final do intervalo, pediram-me para ir aos cacifos buscar as mochilas, quando regressaram e devido à insistência do “João”, interroguei-os sobre a carteira e até se prontificaram a abrir as mochilas, mas como o “João” afirmava ter a certeza que teria de ser um deles, fui com o meu colega “Gonçalves”, buscar os alunos “Fernando” e “Manuel” para verificar os cacifos.

A carteira estava no cacifo do “Manuel”, mas ele diz que só lá a pôs “para safar” o “Rui”.” (Fev/2007 (P. 14).

“Temos, depois, algumas oscilações, há momentos em que são o número de furtos, de pequenos furtos, do telemóvel, do mp3, do cinto, até, nas aulas de Educação Física, mas são momentos – depois as coisas tendem a diminuir” (E7).

Outro tipo de comportamento, preocupante pelos danos que provoca nos intervenientes, é o da violência física. De facto, apesar de ser vista como um tipo de acção

com reduzida frequência (cerca de 16% de participações), não deixa de constituir motivo de preocupação para quem analisa o fenómeno da violência escolar:

“Agora, achamos que propriamente casos de indisciplina grave, dá-me ideia de que são pontuais: agressões físicas, ou outros a este nível são relativamente pontuais” (E5).

“Penso, apesar de tudo que há, sem ter um conhecimento muito exacto das situações, mas penso que apesar de tudo, (...), que não é propriamente uma escola onde haja muita violência, nomeadamente física... Há um caso ou outro, há uma situação ou outra, mas são situações que se procuram combater” (E6).

“É assim, nestas idades, de vez em quando há (agressão física), mas é coisas que partem por brincadeiras. (...) Às vezes à bulha, a brincar e tal. Entretanto, aquilo vai, é assim, como uma bola..., e depois acaba por haver agressão física. Mas as que há, é mais nesses parâmetros, embora, embora, lá está, possa haver outras com miúdos que tentem roubar e outros que não deixem, mas é menos. O que há, é mais essas, e também eu penso que não são assim, por aí além” (E3).

A brandura da retórica discursiva parece contrastar com alguma dureza da linguagem escrita presente nas participações efectuadas pelos AAE:

“No dia 20 de Janeiro 2007, o aluno “Rui” pontapeou o colega “Francisco” num acto de violência gratuita. Isto aconteceu após uma pequena discussão entre os dois, na qual intervim e resolvi. Passado algum tempo, estando o “Francisco” sentado junto às floreiras, na portaria, o “Rui” aproximou-se e pontapeou o colega na cara, voluntariamente, numa altura em que nada fazia prever.

Informei o “Rui” das consequências dos seus actos, principalmente quanto ao magoar o colega, e adverti-o quanto à sua conduta incorrecta” (Jan/2007) (P. 1).

“Na 4ª feira, dia 20 de Janeiro, quando ia a passar na zona do bufete, vi o aluno “Rui” nº 28 da turma 7º M, a agredir violentamente o seu colega de turma “Fernando”, nº 27.

Vim a saber posteriormente que o aluno em questão, tinha mandado o bolo e o “Ice Tea” na cara do “Fernando”.” (Jan/2007) (P. 9).

Em jeito de síntese, podemos dizer que estas são as acções de violência mais frequentes nesta escola, apesar de nos terem sido identificadas outras situações:

“ (...) o vandalismo de pequena dimensão, o passar com qualquer coisa que estrague uma porta, que estrague uma carteira, este tipo de situações. E temos também, são situações de alguma forma recorrentes, desobediência (...)” (E7).

Naturalmente que os casos de violência física atingem extremos inaceitáveis numa sociedade democrática e civilizada. Apesar destes relatos mais veementes, parece-nos que este tipo de acções ocorre de forma esporádica, não deixando de merecer a atenção preventiva adequada por parte das estruturas da organização escolar. Esta preocupação em encontrar mecanismos que respondam à problemática dos comportamentos desviantes, está bem patente na deliberação do Conselho Pedagógico que determinou a criação de uma Comissão para estudar e apresentar propostas tendentes a prevenir alguns destes comportamentos:

“Foi criada uma Comissão composta por 4 professores e pelo CDT para tentar encontrar soluções, porque os problemas estão mais ou menos identificados, (...), para encontrar algumas propostas de solução para esta situação. Passaria, também, por uma campanha geral que envolvesse os professores, as famílias e os AAE no sentido de regar aqui a actividade dos alunos dentro da escola” (E5).

1.2- Protagonistas da Violência

Dentro deste domínio procurámos saber quem eram os principais actores envolvidos em actos de violência. Por isso, as “caixas” que utilizámos nesta categorização prendiam-se com: *Agressores*; *Vítimas*; *Ciclo de Estudos* e *Género*. Mais uma vez se revelou preponderante o cruzamento dos dados das entrevistas com o resultado das participações disciplinares dos AAE.

Os alunos são os protagonistas centrais dos actos de violência praticados, tanto como agressores ou como vítimas:

“Ainda há bem pouco tempo um dos meninos que estava a agredir outro (...)” (E1).

“As (atitudes) menos próprias é sem dúvida andarem... os desacatos de porrada entre eles;” (E1).

“Fundamentalmente será entre alunos, porque os alunos falam entre si de uma maneira às vezes muito agressiva (...)” (E6).

“Na sexta-feira dia 20 de Outubro, durante o intervalo do meio-dia, o aluno “João” e o “Manuel” envolveram-se numa discussão que acabou em agressão verbal e física, tendo que intervir para resolver o problema, sendo que a culpa foi dos dois alunos. Depois de resolvido o problema, desculparam-se um ao outro. O “João” é um aluno muito conflituoso tendo os Auxiliares sempre de estar a chamar a atenção” (Out/2006) (P. 3).

No entanto, se bem que com menor frequência, acontecem episódios em que as atitudes de violência, nomeadamente a agressão verbal, são direccionadas para os docentes ou para os AAE:

“Claro que também aí (violência verbal) tem havido situações com os funcionários e até com professores. (...) há casos e há relatos, nomeadamente de algumas situações de procedimento disciplinar, em que se verificou a utilização de palavras indecorosas e, pronto, e um tipo, ... de palavreado, com professores, também” (E6).

“(...) um menino assim, rebelde, que até trata mal a professora, (...)” (E1).

“Por terem ficado de castigo, dentro da sala, juntamente com a turma, alguns minutos depois da hora de saída, os alunos “João”, nº 27 da turma do 5º L, e “Manuel”, nº 28 da mesma turma, saíram da sala insultando, com palavras obscenas, a Drª “Joana” que acabava de leccionar essa aula” Nov/2006 (P. 19).

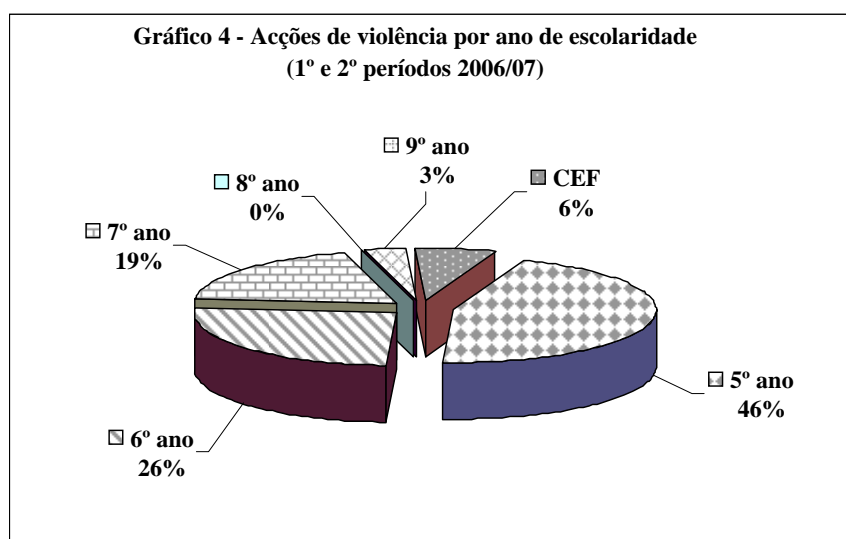
“(...) eles, pronto, enfrentam-nos (aos AAE) muito (...) e ele... encostou mesmo o peito dele ao meu: «Que é que você quer? Eu sou sempre o culpado de tudo o que se passa aqui!»” (E1).

“Tudo começa entre eles. Depois pode ou não ter repercussões, com auxiliares, sobretudo, ou com professores. Depende se as situações são detectadas e se há intervenção do adulto, seja docente, seja não docente. Se houver intervenção, o natural é que aquele problema alastre também ao professor, porque o tipo de alunos que o provocam são alunos com alguma agressividade, e portanto não se vão calar logo à primeira intervenção, vão ripostar, de maneira que, a partir daí, estamos num outro patamar, estamos já num patamar de desobediência e de, inclusivamente de alguma má, alguma não, má educação perante professores, perante funcionários” (E7).

“Estes alunos foram muito mal-educados entre eles, chegando quase à agressão física, nem sequer ouviam o que eu lhes dizia, chegando mesmo a responderem mal” (Out/2006) (P. 2).

Outro aspecto que considerámos nesta análise relacionava-se com o Género. Neste campo, os rapazes são os que mais se envolvem nos actos de violência. Dos 31 alunos alvo de participações disciplinares por parte dos AAE, apenas um é do sexo feminino.

De notar, ainda, que os protagonistas dos actos de violência se inserem, maioritariamente, na subcategoria do 2º ciclo de escolaridade (cerca de 72% de acções de violência), com particular incidência no 5º ano de escolaridade que regista quase 50% dos alunos alvo de participação disciplinar por parte dos AAE (cf. dados do gráfico 4).



As entrevistas revelam-nos que os actores da meso-organização têm a noção de quem são os protagonistas dos actos de violência:

“(...) 2º ciclo, claramente. Claramente. (...) sexo masculino. Também os casos do sexo feminino são pontuais, e os casos do 3º ciclo são pontuais também. Realmente, a incidência, diria quase 90%, à volta disso, é 2º ciclo” (E7).

“Tenho 5º e 6º. Os 7º, 8º e 9º quase passam despercebidos, no meio disto, e nos 5ºs é porquê? Porque nos 5ºs anos há sempre um ou dois repetentes que acaba por passar a mensagem aos outros que as coisas que... que se pode fazer o que quer, pronto (...)” (E1).

1.3- Locais de Violência

Na análise que efectuámos em torno deste domínio colocámos o enfoque da nossa lente nos espaços em que os AAE desenvolvem a sua actuação. Já referimos na parte da metodologia, que as interacções dentro da sala de aula não têm interesse para o nosso estudo, por se tratar de um espaço reservado à actuação dos docentes. O nosso estudo confina-se à actuação dos AAE e por isso categorizámos este domínio em duas vertentes: O *Exterior do Edifício* e o *Interior do Edifício*. Para a primeira, estabelecemos as seguintes subcategorias: campos de jogos (futebol ou basquetebol), zona de jogos de ping-pong, gradeamento, portaria e outros. Para a segunda categoria, estabelecemos as seguintes subcategorias: refeitórios, corredores e outros.

Pela análise dos dados conclui-se que o exterior do edifício é o local onde ocorrem mais acções de violência:

“É mais nos recreios” (E4).

“Sem dúvida alguma, o espaço de recreio. Mas sem dúvida alguma. Com algumas ocorrências, infelizmente, também nas salas de aulas. Mas sem dúvida alguma no espaço de recreio. (...) em recreio exterior, em recreio ao ar livre, sobretudo. Não quer dizer que pontualmente não haja também cá dentro, uma ou outra situação (...) mas, essencialmente, essa violência física, violência verbal, ocorre no exterior” (E7).

“Quando é entre alunos, normalmente essas situações ocorrem sempre, no recreio, com situações normais de,... de jogos e,(...)” (E6).

Os campos de jogos constituem um dos locais onde a violência ocorre, por força das interacções que neles se produzem, constituindo-se, frequentemente, nos locais de partida dessa violência.

Encontramos, no entanto, diferenças entre o tipo de violência e o local em que acontece. Nos campos de jogos acontece frequentemente a violência verbal e física:

“A zona dos campos é uma zona mais problemática (...) há as agressões que normalmente ocorrem nos campos de futebol (...)” (E1).

“(...) andamos também por fora, porque é às vezes onde se encontram os maiores conflitos (...) ali as áreas do jogo, não é, de jogar futebol, jogar “basket”, (...)” (E2).

“Para além das agressões que os miúdos fazem entre eles, da agressividade verbal que vai acontecendo nos jogos, etc. (...)” (E6).

“Hoje durante o intervalo da hora de almoço estes três alunos envolveram-se em discussão durante um **jogo de futebol** que praticavam. O “João” dizia que a bola era dele e que os outros colegas não o deixavam jogar e que então queria a bola; como eles não lhe davam a bola gerou-se a confusão, tendo eu que intervir para ver se resolvia o assunto (...)” (Out/2006) (P. 2).

A zona dos gradeamentos e a portaria prestam-se às acções que designámos de incivildades, por não cumprimento dos princípios estabelecidos no R.I.. Percebemos também, pelo discurso dos entrevistados, que a zona onde existe um “chorão” se torna propícia para a saída sem autorização. Isto deve-se ao facto de se tratar de uma zona mais recôndita e por a árvore (chorão) que se encontra junto à vedação, facilitar a transposição das grades.

Este tipo de local, por ser mais recatado, proporciona a ocorrência de outro tipo de comportamentos e, por isso, deve merecer alguma atenção por parte das estruturas que gerem a escola:

“(...) há também as fugas para fora do espaço da escola, através de saltar a vedação numa zona mais escondida, digamos assim, próximo dos balneários, ou melhor, próximo de uma árvore que está ali atrás, em que é fácil saltar, sobretudo alunos que, não tendo autorização de saída, utilizam essa estratégia para poderem ir lá para fora e faltarem às aulas” (E6).

“(...) ali a zona do chorão, pronto, aquela zona é mais recatada até porque tem aquela casinha do gás e aquela zona ali. Então eles aproveitam essa zona para ir para lá fumar, já lá os apanhámos a fumar, pronto, e é por ali que eles saltam o gradeamento porque é uma zona... ali é a zona sinceramente mais... mais perigosa na escola(...)” (E1).

“(...) no portão também tem que se ter os olhinhos abertos, que eles de vez em quando saltam o gradeamento e depois dizem-nos que: “saí e você estava tão cega que não me viu”. Os alunos usam essa expressãozinha. Por isso eu tenho o cuidado de, ou quando os vejo saltar, ou quando alguém me vem dizer, eu ir ao sistema verificar se o menino ainda está dentro da escola, que é para

depois quando ele me diz “olhe que eu saí pelo seu portão e você nem me viu” eu digo “Olha, não, tu saíste pelo gradeamento mais ou menos a esta hora”; digo-lhes sempre que fui eu que vi, não ponho ninguém em problemas, não é, e ... e também digo que temos um sistema de vigilância virado nas árvores, eles é que não o vêem... e que se eles tiverem dúvidas vamos ver ao sistema (risos). Mas eles nunca querem ir ver (risos)... tenho tido sorte” (E1).

A zona onde existem as mesas de ping-pong, por atraírem muitos alunos que praticam este tipo de actividade desportiva, também contribui para que os atritos entre os alunos surjam, originando alterações mais acesas:

“(...) a zona ali do ping-pong também, também precisa...porque... “agora era a minha vez de jogar” “porque ele perdeu e não quer sair”, portanto há sempre ali uns... uns conflitozitos” (E1).

No *Interior do Edifício*, os comportamentos desviantes são menores mas também ocorrem nos diferentes locais, normalmente potenciados pelo aglomerado de alunos em determinados momentos e pelo desrespeito das regras de civismo.

São feitas referências a casos que ocorrem nos *corredores* enquanto os alunos aguardam pela chegada do professor:

“É também na confusão da entrada para a aula porque, pronto, enquanto chega e não chega o professor, não é, (...) uns com os outros” (E2).

E a outros que acontecem no refeitório ou no bufete:

“(...) tive dois no ano passado que na cantina andaram a atirar comida aos mais velhos” (E1).

“(...) problemas e agressões que, às vezes, eles, eles fazem uns aos outros no bufete... Houve um processo que aconteceu por causa de uma questão lá no bufete(...)” (E. 6_AAE).

Há, no entanto, quem afirme não existirem zonas específicas mais propensas à ocorrência de atitudes de violência. A violência, segundo estes actores, pode acontecer em qualquer espaço da escola, defendendo que a presença ou ausência de adultos em vigilância, constitui o factor inibidor ou facilitador da ocorrência deste tipo de actos:

“Não tenho conhecimento que haja algum local específico. Digamos que ocorrerá, normalmente, nos locais por onde não passam adultos, ou onde o funcionário, ou os funcionários, que têm a seu cargo a vigilância, não irão com tanta frequência. Os locais de passagem, por onde passam os professores, normalmente não serão os locais escolhidos para que isso aconteça (...)” (E7).

“(...) eu penso que não (há) locais mais propícios para isso (violência), eu penso que poderá ser propício para isso é a falta de funcionários” (E3).

1.4- Factores na Origem da Violência.

Os motivos que favorecem o despoletar das acções de violência constitui outro domínio do tema “Ambiente Disciplinar”. Aqui, encontrámos referências a diversas factores que confluem para o despoletar dos actos de violência, o que nos levou a categorizar as causas em: *Pessoais, Familiares, Sociedade e Escola*.

O ser humano é um ser social, está aberto a estímulos e aprendizagens de diversa natureza que contribuem para moldar os seus comportamentos e as suas atitudes. Os comportamentos são o resultado de aspectos idiossincráticos do sujeito e das influências que ele absorve ao longo da vida.

Na parte teórica do nosso trabalho apresentámos diversas propostas de autores que se posicionam de forma distinta sobre as causas que podem contribuir para tornar o indivíduo mais propenso à violência. Para alguns autores os factores inatos (Freud, Lorenz) e biológicos revelam-se como os mais preponderantes. Outros autores atribuem a primazia ao processo de socialização do indivíduo, valorizando os factores relacionados com a aprendizagem social (Bandura, Montagu).

A informação recolhida junto dos actores que na escola convivem diariamente com as crianças, apontam para causas de diferente índole.

Surgem-nos dados que remetem para aspectos idiossincráticos, associados à rebeldia do indivíduo, enquanto outros colocam a tónica nas interacções que acontecem entre os estudantes, vendo nestas um dos principais factores que origina os conflitos. Partindo de uma simples brincadeira, as acções transformam-se em conflitos mais graves, podendo chegar à violência física. Noutras alturas, o “calor” dos jogos provocam alterações cujos resultados podem ser gravosos. Também a reivindicação do direito à posse de bens, à

participação nos jogos, ou ao usufruto dos espaços, constitui um factor de tensão entre os alunos:

“(...) são aquelas agressões que um atirou a bola para longe, portanto, no fundo (...) “agora era a minha vez de jogar” (...) “porque ele perdeu e não quer sair”,(...)” (E1).

“(...) às vezes surgem brincadeiras que, pronto, começam inicialmente por ser brincadeiras e depois começam por ficar em bulha, (...) de facto, é aí, quando eles estão muito juntos, que há maior conflito entre eles. (...) eles começam por coisitas que não têm significado nenhum, por, sei lá, os mais pequenitos porque aquele roubou-me um “tazo”, porque aquele foi-me buscar a bola (...) os conflitozitos que às vezes “Ai, nós chegámos primeiro, e ele tirou-nos a bola!” (também por) ... cenas de ciúmes(...)” (E2).

“(...) eles começam por brincar. Às vezes à bulha, a brincar e tal. Entretanto, aquilo vai, é assim, como uma bola(...)” (E3).

Situações de conflito que encontram a sua explicação em questões familiares, como por exemplo a pouca atenção que os progenitores dão aos seus filhos ou, ainda, problemas de outra natureza que afectam o quotidiano familiar:

“(...) têm falta de atenção, quando nós tentamos falar com eles vê-se que..., que eles não têm ninguém por perto, ou, pronto, em casa, essencialmente em casa...“Olha mas tens que falar em casa” ... e falar em casa com quem? Portanto, há meninos que realmente têm uma falta especial de atenção e eu vejo isso que quase sempre sou eu que os acompanho ao hospital quando eles aqui se magoam e já tenho vindo do hospital às 7:30 da noite com eles, portanto...mas não há ninguém que os vá buscar, não há ninguém, no fundo, que se preocupe (...)” (E1).

“(...)têm necessidades muito especiais agora, muito especiais, sobretudo de atenção (...) eles às vezes já trazem outras coisas, coitaditos, preocupações e chatices e coisas que já vêm de casa,(...)” (E2).

“A aluna disse: «Pois eu peço imensa desculpa mas nós estávamos com um problema, o meu pai estava preso»“ (E1).

A sociedade em geral também é considerada co-responsável pelos comportamentos de violência que acontecem no interior da escola. A aceitação tácita deste tipo de comportamento por diversas instituições sociais, ou o laxismo das autoridades que não

impõem um código de conduta rigoroso aos seus membros, são vistos como factores indutores de acções disruptivas.

A utilização de linguagem imprópria no quotidiano das crianças não é habitualmente alvo de censura, fazendo muitas vezes parte do código linguístico utilizado em casa. Essa banalização do sentido das expressões permite ao aluno utilizar frequentemente um tipo de linguagem nada apropriada, bastas vezes destituída do seu sentido real:

“(...) é um mal da sociedade, não só das escolas, mas da sociedade. Porque hoje em dia os miúdos, mesmo fora das escolas. Se for a ouvir conversas deles, eles tratam-se..., até as miúdas, é..., metade das frases que eles utilizam é asneiras. Agora aqui um bocadinho off: “Ó vaca, ó minha vaca”, mas tudo, como é que eu hei-de dizer, normal” (E3).

“(...) devido à sociedade também em que estamos. Estamos um bocado... agora trabalha o pai, trabalha a mãe e acabam por não dar a atenção que devem” (E1).

“(...) a Suíça é um país que é muito disciplinado, e tem muitas regras, (...), sou uma pessoa um bocado... nesse aspecto, por exemplo, não gosto que ninguém me passe à frente, também não passo à frente de ninguém, gosto de pontualidade (...). As regras lá (referindo-se à Suíça) são para cumprir: 8 da noite, 8 da noite não que é a hora das crianças irem para a cama, 10 da noite, eu tenho o rádio mais alto, a minha vizinha avisa uma vez. À segunda tenho a “GNR” à porta, quer dizer...Aqui (em Portugal) é o deixa andar, não é?” (E1).

Outro leque de factores considerados determinantes da violência, é endógeno à instituição escolar. De facto, as subcategorias falta de ocupação, não aplicação de sanções, insucesso escolar, e desinteresse pelo estudo, relevam que há aspectos internos que devem motivar alguma reflexão por parte das estruturas da escola a fim de se encontrarem respostas adequadas aos desafios dos novos tempos. A ocupação das crianças nos períodos em que aguardam pelo transporte é um deles:

“(...) porque a escola não tem... interesse cá dentro, portanto, quando eles não têm aulas (...) o facto da biblioteca fechar às cinco. (...) pelo menos a biblioteca manter-se aberta até às 17:45 (...)” (E1).

A necessidade de se fazer cumprir o R.I., com consequente aplicação de penalizações aos alunos infractores, merece alguns reparos por parte dos nossos entrevistados. Se

existem normas sancionatórias, estas devem, segundo alguns funcionários, ser aplicadas para que funcionem como factor dissuasor para o futuro:

“(…) parte-se para a participação. Aquilo para eles..., “Olhe, faça”. Depois pode não acontecer nada, e normalmente, normalmente, mas isso, já estou a falar de uma coisa que me ultrapassa, normalmente, ou não acontece, ou então acontece muito tardiamente, que às vezes os miúdos até(…)” (E3).

“(…) no regulamento estava que uma das sanções que eles iriam ter era-lhe descontado 50 cêntimos no cartão. Nunca foi descontado. Portanto, eles começaram a ver que podiam abusar. (...) e aí está, foi-lhe dado um regulamento que não é cumprido a 100%, não é,... eles começam-se a aperceber que um fez uma asneirazita e não lhe aconteceu nada” (E1).

O insucesso escolar é apontado por alguns dos actores como um dos factores importantes a ser tido em conta. O insucesso contribui para a perpetuação do descontentamento dos alunos face à escola e não favorece a sua integração. Os alunos repetentes acabam por ser inseridos em turmas com colegas de idade mais baixa, funcionando, de acordo com alguns dos entrevistados, como um “modelo” pernicioso para os mais jovens. Salientam ainda o facto destes alunos estarem na origem da formação de grupos propensos para comportamentos desviantes:

“Por que nos 5ºs anos há sempre um ou dois repetentes que acaba por passar a mensagem aos outros que as coisas que... que se pode fazer o quer, pronto. (...) Este, por exemplo este menino de quem falo está a causar mais problemas a nível de fugir é o 4º ano que anda no 5º ano” (E1).

Contribui, ainda, para agudizar a rejeição à escola:

“Ele fala em não significarem nada estudar... 4 anos ... é complicado” (E1).

A procura de soluções tendentes a melhorar o bem-estar da comunidade escolar deve ser apanágio de todos quantos directa ou indirectamente têm responsabilidades na escola. Parece-nos que a existência da figura do Tutor se reveste de grande importância para ajudar não apenas os alunos como as suas famílias, na procura de um percurso mais adequado aos interesses dos jovens que se encontram na encruzilhada das decisões. Por vezes esse exercício que se desencadeia nas escolas carece de continuidade no percurso

extramuros, situação que poderia merecer alguma reflexão por parte das entidades da macro política educativa.

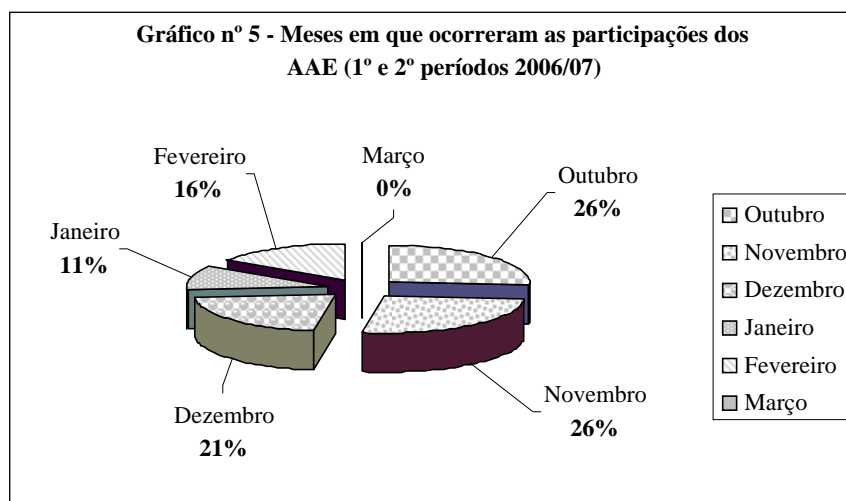
A complexidade das causas que originam a violência não se coaduna com uma intervenção parcelar. Pelo contrário, só uma intervenção global, contextualizada, com a intervenção de vários ministérios, poderá contribuir para a redução deste fenómeno.

A escola, no seu seio, terá a missão de promover a reflexão sobre o tema e procurar, incessantemente, respostas para os novos desafios que continuamente vão surgindo.

1.5- Fases de maior Violência

Será que existe um período do ano mais propenso à prática de actos de violência? Foi uma dúvida que procurámos clarificar. O tratamento das participações disciplinares parece indiciar a existência de fases do ano em que a violência impera.

Analisando a frequência das participações efectuadas pelos AAE, verificamos que durante o corrente ano lectivo, os actos de violência diminuíram claramente do primeiro para o 2º período (Gráfico 5).



A análise das participações disciplinares não estava prevista quando iniciámos a investigação. Tão pouco era objecto de estudo a intenção de verificar se existe um período mais propenso à ocorrência de actos de violência. Por isso, apenas analisámos os dados de que dispomos. Talvez possam suscitar interesse como factor a ser analisado em futuras investigações.

Pelas entrevistas somos esclarecidos de que a violência na escola é um fenómeno que acontece ao longo do ano, dependendo de vários factores, alguns deles abordados anteriormente nos domínios “**Locais de Violência**” ou no domínio “**Factores na Origem da Violência**”. Existem, no entanto, períodos em que ela é mais propícia.

Por exemplo, no Inverno, quando chove, porque favorece o aglomerado de crianças no interior do edifício, por não haver espaços cobertos no exterior, com excepção da zona das mesas de ping-pong; em finais de período, porque os alunos se encontram numa fase de maior cansaço. Esta referência não tem igual correspondência no que respeita às participações analisadas, na medida em que no mês de Março não se verificaram participações disciplinares por parte dos AAE:

“(…) há, por exemplo, finais de períodos,... que os miúdos,... é uma coisa natural, já estão saturados (...) mas eu penso que os picos são..., vão ao longo do ano, não se pode dizer “Olha, é só no Inverno” ou será no mês de... Tem variações, vá lá, se é que se pode assim dizer” (E3).

“(…) dias de chuva” (E3).

“É horrível, nos dias de Inverno tê-los todos cá dentro. Quando está a chover eles não podem ir lá para fora” (E1).

Um momento que nos aparece identificado como sendo favorável ao agravamento das questões da violência, mais uma vez associado às questões climáticas, tem a ver com a chegada do tempo mais quente. Daí que a Primavera nos apareça referenciada pelos entrevistados:

“(…) quando começa a vir o tempo mais quente, eles começam a ter outro tipo de comportamentos (...)” (E3).

“Agora começa a Primavera e eles começam a ficar mais... não sei... é dos amores... não faço ideia” “Começa a Primavera e eles... eu acho que a Primavera que é uma altura mais (...)” (E1).

2- Caracterização da Profissão de AAE

Se o tema anterior se revelou importante para a compreensão do ambiente vivido na escola e para melhor percebermos as interações que ocorrem entre os alunos, muitas vezes despoletadoras de acções de violência nos espaços de recreio, a temática que agora nos propomos tratar reveste-se de grande importância para os objectivos que traçámos para a nossa investigação.

Recordemos alguns dos objectivos que nos propusemos responder:

- a) Pretendíamos saber se os AAE têm a responsabilidade da supervisão dos espaços de recreio.
- b) Pretendíamos conhecer o papel do Conselho Executivo na clarificação das competências dos AAE.

Utilizando um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, que enunciámos a seu tempo nos aspectos metodológicos, recolhemos um conjunto de informações que estruturámos no tema supracitado. Dentro deste tema, considerámos relevantes os seguintes domínios: **Representações da Profissão, Funções Desempenhadas e Atribuição de Funções.**

Através da análise dos dados recolhidos, procurámos conhecer melhor os estereótipos associados à profissão de AAE e responder aos dois objectivos anteriormente enunciados.

2.1- Representações da Profissão

Organizámos a informação recolhida neste domínio em torno de duas categorias: **Representações Positivas** e **Representações Negativas**. Através destas categorias procurámos ver as representações que os AAE têm sobre a sua profissão.

No que respeita aos aspectos positivos da profissão, referenciados pelos AAE, estes estão associados às interações que os actores podem desenvolver com os alunos. A possibilidade de os ajudar no seu processo de crescimento, é relatada pelos nossos

entrevistados. O sentimento maternal e paternal também está presente em algumas das afirmações.

Para além das interacções com os discentes, surgem-nos ainda referenciadas as relações interpessoais que a profissão propicia com professores:

“Os positivos é, principalmente, nós podermos ajudar os miúdos, com qualquer coisa que eles necessitem, vá lá, e ajudar inclusive os professores, também (...)” (E3).

“(...) os jovens, e nós criamos com eles, vá lá, uma certa proximidade e até de amizade, não é, que se calhar é bom, porque comunica-se de uma maneira mais aberta, mais à vontade. Portanto há uma proximidade maior entre funcionário e aluno, ou professor e aluno” (E2).

“(...) gosto de trabalhar com as crianças, acho que... são ... no meu ponto de vista são mais honestas que os adultos, dizem aquilo que pensam (...) também porque tenho dois filhos um com 16 e outra com 12, não é. Talvez também me ajude um bocado a compreender ... a compreender a situação (atitudes dos alunos)” (E1).

Surge também alguém que revela alguma “mágoa” pelo facto de não estar a desenvolver uma outra profissão (docência), considerada como tendo atributos semelhantes, sempre associada ao gosto pelo trabalho com públicos mais jovens:

“Sempre foi uma área que me fascinou, se os meus pais não me tivessem levado para o estrangeiro., portanto... teria ... aspirado a ser professora” (E1).

A profissão também é vista pelos actores exteriores a ela, como sendo importante para o acompanhamento dos jovens durante os períodos sem aulas:

“A percepção que se tem é a da importância da acção dos funcionários AAE, que desempenham, de facto, funções importantes dentro da escola, até porque os alunos têm muito tempo em que não estão em aulas e têm que ser acompanhados por alguém (...)” (E5).

No que concerne às **Representações Negativas**, são ainda as relações interpessoais a merecerem algum reparo por parte dos actores. A linguagem imprópria que os alunos utilizam, fruto dos tempos que correm, e a falta de respeito destes para com os adultos,

apesar de se tratarem de situações circunscritas a um núcleo restrito de alunos, são apontadas como um dos factores negativos da profissão:

“(…) os mais negativos é na educação dos alunos. São muito mais rebeldes. Também podem ser mais independentes... mas são mais rebeldes, mais mal-educados, não têm tanta... não têm aquela preocupação de ser educados para com os professores, quanto mais com os funcionários (…)” (E4).

“Há o aspecto negativo ... de uma meia dúzia...e felizmente é só uma meia dúzia que são mais rebeldes” (E1).

“(…) aspectos negativos que tem o nosso trabalho, isto é, vá lá, mal criação dos miúdos, é assim que se pode dizer, ou má educação dos miúdos, que hoje em dia é muito maior que antigamente” (E3).

Uma outra dificuldade sentida por estes actores sociais, aparece alicerçada na falta de apoio que alguns alunos têm por parte dos pais, denotando, também, algum distanciamento face ao trabalho desenvolvido na escola:

“O nosso papel é complicado se os pais... Eu penso que é assim: o papel dos pais é fundamental porque se os pais não dão a educação necessária aos filhos, nós aqui não temos hipótese” (E3).

Apesar dos aspectos negativos, existe a percepção das mudanças que têm ocorrido na sociedade e dos desafios que se colocam no exercício de funções:

“(…) é, de facto, um desafio muito grande, muito grande, para sabermos lidar cada dia com os alunos, porque eles são todos diferentes (…)” (E2).

2.2- Funções Desempenhadas

Que funções desempenham os AAE no decurso do seu dia de trabalho? Através da clarificação deste assunto, procurámos saber as tarefas que são desenvolvidas por estes actores no exercício das suas funções e perceber se nestas se encontram as tarefas de supervisão dos recreios da escola. Mediante as respostas dadas pelos nossos actores, definimos as seguintes categorias: Supervisão, Limpeza, Manutenção e Outras Funções.

Começaríamos por referir que a versatilidade constitui a matriz da profissão. De facto, estes actores têm que desenvolver mecanismos de adaptação às mais diversas actividades que surgem na escola. Anualmente são atribuídas funções aos AAE que podem ser distintas das do ano anterior, havendo, em determinados sectores, alguma rotatividade entre os funcionários.

Para além desta constante mudança de funções de ano para ano, constatámos que há funcionários que durante o dia de trabalho efectuem diversas tarefas, incluindo nestas, a substituição dos colegas quando estes se encontram na hora de almoço. Apesar da disparidade de actividades que se podem desenvolver ao longo do dia, existem determinadas tarefas agregadas aos cargos atribuídos, que são predominantes. Também se constata pela análise do Quadro III (cf. metodologia, pág. 151) que alguns funcionários estão adstritos a determinados sectores específicos.

Perante esta diversidade, podemos inferir que o trabalho executado ao longo do dia está condicionado pela ocorrência de diversos acontecimentos e imponderáveis como seja, por exemplo, a ausência de um colega de profissão:

“(...) encaixamos nos lugares consoante temos o horário mais parecido com a pessoa que está a faltar. (...) por exemplo falta a minha colega do portão, normalmente sou eu que a vou substituir. (...) de três em três semanas ajudo a minha colega no bufete, no intervalo” (E1).

Ou a necessidade de responder à solicitação de algum docente ou de algum colega:

“(...) dou apoio aqui no piso de baixo, se o professor chamar, se for preciso levar um miúdo à tutoria. (...) E depois há sempre coisas que aparecem, uma professora que chama porque aconteceu-lhe isto, ou não se atreve a abrir uma porta, uma colega que me chama porque, por várias... (coisas)” (E3).

Ou ainda a urgência em acompanhar um aluno ao hospital:

“(...) quase sempre sou eu que os acompanho ao hospital quando eles aqui se magoam e já tenho vindo do hospital às 7:30 da noite com eles” (E1).

Verifica-se, ainda, o desempenho de funções associadas à preservação e manutenção dos espaços da escola:

“(…) quando é cortar a relva vou ajudar o meu colega que anda a cortar a relva, apanhar as ervitas (…) a rega quando é de verão, também ajudo” (E1).

“(…) há serviços para fazer lá fora, em termos de jardinagem ou isso, eu vou lá para fora, fazer jardinagem” (E3).

Outra actividade reveladora da diversidade de tarefas desempenhadas, está relacionada com o serviço de manutenção. Conforme podemos verificar pelo Quadro III (cf. pág. 151), os serviços de manutenção da escola estão a cargo dos dois funcionários de sexo masculino, numa lógica de divisão social do trabalho baseada no género. Estes AAE procuram suprir a falta de um funcionário que desempenhe esta função específica.

Esta indispensabilidade de “reconfiguração” de tarefas surgiu, segundo os actores, na sequência da reforma de um colega que até então desempenhava essas funções. Verificou-se, assim, a extinção de um lugar para o quadro de pessoal, de que resultou a necessidade de encontrar alguém que assegurasse as tarefas de manutenção:

“O meu papel aqui que me é incutido é ser polivalente, só que eu estou a fazer funções além disso. Por exemplo, trabalhos de manutenção” (E3).

Pelo que já expusemos, constata-se que existe um conjunto de funcionários que estão ligados a um sector específico, enquanto outros têm a responsabilidade de desempenhar um conjunto diversificado de tarefas. Para além da voz dos actores, esta ideia também pode ser corroborada pela análise do Quadro III (cf. pág. 151):

“Nós temos funcionários que estão afectos a um serviço – à reprografia, à papelaria, à biblioteca, etc., etc. – e temos funcionários que não têm nenhum serviço em particular, ou seja, eles tanto podem estar a fazer serviço de vigilância, como podem estar a substituir um qualquer funcionário que esteja a faltar de um desses serviços que exige permanência no posto, como podem ir ajudar no bar, se for caso disso, se houver necessidade, pelo número de alunos que estão naquele momento no bar, (…) podem ir também ajudar nos audiovisuais... Digamos que têm essa, têm que ter essa polivalência” (E7).

Uma das grandes alterações que tem ocorrido relativamente aos estereótipos da profissão de AAE, está relacionada com as funções de limpeza. Nesta escola, por exemplo, a limpeza está a cargo de uma empresa privada contratada para o efeito. Apesar disso, os AAE continuam a assumir a responsabilidade de, nos momentos em que decorrem as actividades escolares, efectuar a limpeza de algum espaço caso a situação assim o exija:

“(...) e verifico mais uma vez as casas de banho” (E1).

“(...) embora, portanto, tenha que fazer alguma limpeza” (E2).

Por último, debruçar-nos-emos sobre a categoria *Supervisão*, que dividimos nas subcategorias recreio, corredores, portão e refeitório.

A análise dos dados permitiu-nos constatar que na escola EB 2/3 do nosso estudo os AAE têm a seu cargo a tarefa de supervisão dos recreios. Para além da supervisão dos recreios, os AAE também têm a responsabilidade de efectuar a supervisão noutros espaços, como sejam os corredores, o refeitório e o portão. Podemos extrair esta conclusão através do cruzamento dos diversos dados recolhidos.

A primeira vez em que constatámos que os AAE desempenham esta tarefa, resultou das nossas observações:

Observação efectuada no intervalo das 10:00 às 10:20 do dia 15/03/2007:

“Os alunos saem “apressados” para aproveitar todos os segundos do intervalo. As bolas começam a saltitar no alcatrão que reveste o pátio. As interjeições entre os alunos ganham relevo. Correm em direcção aos campos projectando a bola à sua frente. As “equipas” organizam-se rapidamente, a bola não permanece muito tempo junto ao pé porque logo surge outro colega que a tenta “roubar” e, antes que tal aconteça, sai o passe para outro elemento da equipa. De repente, vislumbro uma AAE junto ao campo. Vai gesticulando e pronunciando algumas palavras para os alunos (imperceptível para mim porque estou afastado), mas nota-se que vai acompanhando o decurso do jogo e das acções dos alunos.

Quando olho para outro lado, apercebo-me que outra AAE circula a um ritmo acelerado, calcorreando rapidamente o espaço de recreio onde me encontro, em direcção à parte posterior do edifício. Outra AAE surge neste espaço, de bata vestida, distinguindo-se, assim, dos restantes elementos que se encontram nesta zona. Vai andando lado-a-lado com algumas alunas com quem vai conversando para, posteriormente, continuar o seu percurso noutra direcção.

As mesas de ping-pong, situadas no espaço coberto, estão ocupadas por alunos que se encontram a jogar, encontrando-se ladeados por outros colegas que os observam atentamente.

Entretanto, no recinto, surge outro AAE, este do sexo masculino, que vai andando pelo recreio, observando os discentes que estão neste espaço.

Também mudo de lugar, dirijo-me para o espaço posterior da escola e vejo alguns alunos entretidos nos campos a jogar basquetebol, enquanto outros se encontram sentados nos bancos existentes no pátio. Por vezes ouvem-se algumas interjeições menos apropriadas, vulgos “palavrões”: “passa c...”.

Mas, nem todos estão a jogar, alguns estão a comer - é hora do lanche da manhã - outros, em grupinhos, vão circulando à volta da escola. Enquanto alguns se sentam no chão, encostados ao edifício, verifico que um grupo se encontra por baixo de uma das árvores situada na zona envolvente. Há empurrões, um elemento fica no chão enquanto o outro, por cima, tem gestos de quem está a utilizar a força: trata-se apenas de uma brincadeira, o colega levanta-se, há risos e parece que tudo está bem. Noutra zona, vejo uns alunos a correr transportando outros às “cavalitas”.

Continuo a minha observação. Sento-me num banco para escrever umas linhas no meu “caderno de apontamentos”. Continuo a ver alguns dos funcionários que tanto estão neste lado como desaparecem para, posteriormente, voltarem a aparecer neste espaço.

Um aluno aproxima-se de mim e sobre o meu ombro tenta ver o que estou a fazer. Parece estar acompanhado de uma colega que se mantém mais distante. Viro-me, olho para ele e ouço:

- “Olá”.

- “Olá”, respondo, “estás bom?”

- “Sim”.

- Então que andas a fazer?” pergunto.

- “A brincar”, responde o aluno.

O aluno afasta-se em direcção à relva e começa a dar cambalhotas.

- “Então as tuas notas, foram boas?” atiro.

- “Não!”

- “Mas neste período estás melhor?!”

- “Não, piorei!”, diz sem se deter junto a mim. Junta-se à colega e lá continuam a andar pela Escola.

Toca para entrar. Os alunos começam a dirigir-se para o interior do edifício. O pátio vai ficando sem alunos, mas ainda se vêem os AAE que vão circulando atentos ao que se passa à sua volta.

Alguns alunos parecem indiferentes ao som da campainha e continuam nos campos, junto aos balneários, a jogar basquetebol. Surge um adulto que se dirige para aquele espaço e vêem-se alguns alunos a correr em sua direcção ao mesmo tempo que vão gritando “professor, professor...” Afinal aguardavam pelo docente de Educação Física... a aula não tardará em começar”.

Observação efectuada no intervalo das 15:05 às 15:20 do dia 20/03/2007:

“Dirijo-me para o exterior do edifício, do lado da entrada principal, às 15:02. Continuo sem caderno de anotações.

Logo depois houve-se o toque de saída. A mesma azáfama dos momentos anteriores. Bolas a saltitar, corridas, grupos de alunos a deambular pelo recreio, gritam, correm, pulam, por vezes empurram-se. Os jogos já decorrem. Está uma tarde fria apesar do sol que vai raiando. Verifico que o funcionário que está ao portão se aproxima mais do edifício e vai olhando para as interacções que acontecem com os alunos no campo de futebol.

Vou-me aproximando da zona de acesso para os alunos, junto às mesas de ping-pong. Lá estão as mesas ocupadas. Os alunos vão jogando e, por vezes, soltando expressões nada apropriadas. Não vislumbro qualquer AAE. Vou olhando para o campo de jogos. De repente vejo uma AAE, de bata grená, a deslocar-se para o campo de futebol. Um aluno vai ter com ela e ambos param a conversar. Enquanto conversa, a AAE vai olhando à sua volta.

Desloco-me para o interior do edifício, para a zona de acesso ao refeitório e às salas de aula. Não encontro qualquer funcionária. Alguns alunos também estão por ali. Dois estão a brincar, empurram-se agarrados entre si. Algumas meninas estão sentadas num estreito muro de uma floreira, a conversar. Atravesso o corredor e dirijo-me para a zona posterior do recreio. Há alunos a circular, enquanto se encontram a jogar nos campos de basquetebol e de voleibol. Não encontro AAE nesta zona. As interacções dos alunos são invariavelmente as mesmas. Vão circulando em grupos, alguns estão a comer enquanto circulam, outros vão falando ao telemóvel...

Três alunas dirigem-se a mim e pedem para me colocar uma questão. Anui. “Queríamos saber o que anda aqui a fazer? Será que podemos saber?” A brincar fui-lhes dizendo que estava a ver se gostava da escola para decidir se queria ir para lá trabalhar, tomar conta dos alunos. Elas, sorrindo retorquiram “vai ter que tomar conta dos rapazes da nossa turma porque eles é que gostam de andar sempre a arranjar problemas.” De que turma são?, perguntei. “Do 6º C. É a turma mais mal comportada.” Não parece!, disse eu. “O sr nem sabe, mas os rapazes estão sempre a arranjar problemas. Bem, vamos embora, Xau.” E lá seguiram pelo pátio fora.

Volto para o espaço de recreio situado à frente. Quando chego à zona interior, encontro o funcionário que estava no portão. Dirige-se a mim e pergunta-me quem sou porque, dizia, eu tinha entrado com outro professor e aos visitantes costumavam entregar um cartão de visitante para colocar na lapela. Expliquei-lhe que era professor e estava ali com autorização do Presidente do Conselho Executivo. Expliquei-lhe que por estar autorizado não necessitava do cartão.

Prossigui o meu percurso para o exterior, circulando do lado da entrada principal. Lá andava a AAE junto ao campo. Toca para entrar. Os alunos dirigem-se para o interior. O mesmo se passa com a AAE. A “avalancha humana” vai passando... após o que me dirijo, novamente, para área interior de acesso às salas. Vejo dois AAE nesta zona, enquanto os últimos miúdos se dirigem para as salas”.

As participações a que tivemos acesso e que fomos referenciando quando abordámos o ambiente disciplinar na escola, também confirmam a conclusão a que chegámos.

Pela análise do quadro III (cf. pág. 151), verificamos que há 6 AAE desta escola a quem estão atribuídas tarefas no âmbito da “polivalência”. Esta designação, conforme vimos anteriormente, determina que os funcionários desempenhem um conjunto de tarefas diversificadas, nas quais se encontra a função de vigilância.

Através da voz dos actores, expressa nas entrevistas realizadas, são patentes as acções de vigilância desenvolvida nos diferentes locais da escola. Por exemplo no recreio:

“(…)a minha principal (função) é vigilância” (E2).

“(…) a polivalência impõe vigilância, não é? nós sabemos. (...) nós saímos da porta e no fundo com o olhar conseguimos abranger toda aquela zona. (...) a minha colega que está na portaria tem visibilidade ali na zona dos campos” (E1).

“Nos intervalos pára, para fazer a vigilância. (...) os polivalentes, vá lá, têm esse papel, de fazer a vigilância, no exterior” (E3).

Outra local onde se efectua a supervisão é nos corredores, conforme se infere pelo relato da observação que anteriormente transcrevemos. A presença nos corredores serve, também, para prestar apoio aos docentes caso haja solicitações para o efeito:

“(…) normalmente também estou aqui nesta zona (corredor), se algum professor necessita de qualquer material, toca à campainha e portanto damos assistência (...)” (E1).

Também a supervisão no portão é uma tarefa que os AAE cumprem. A supervisão neste local é considerada importante, por permitir o controlo das entradas e saídas dos alunos e impedir o livre acesso de elementos estranhos à escola:

“(…) depois vou para o portão, portanto, que é um portão que abre... para ajudar à saída e à entrada dos meninos à uma e meia. (...) no portão também tem que se ter os olhinhos abertos, que eles de vez em quando saltam o gradeamento” (E1).

“(…)faço as entradas de manhã e à tarde, dos alunos, (...)” (E2).

“(…) quando entro vou para o portão, faço trabalho de portaria, “X tempo”, principalmente até aos miúdos entrarem” (E3).

A supervisão no refeitório que, conforme vimos quando analisámos o ambiente disciplinar na escola, também é um local propenso a comportamentos “disruptivos”:

“Ao meio-dia estou na fila da cantina” (E1).

“(…) outro fica mais ali nas filas a controlar (...)” (E3).

Distinto é o caso da coordenadora do pessoal AAE. A especificidade do cargo que desempenha, acaba por determinar uma missão mais abrangente, não deixando, no entanto, de efectuar serviço de vigilância aos alunos:

“Durante o dia vigio também os alunos, não só os funcionários, entretanto enquanto vou vigiando os funcionários vou vigiando os alunos e se está tudo correcto, no bufete e tudo isso, é mais uma vigilância sobre o trabalho que têm que fazer. Passo mais tempo nesta zona dos alunos (corredor). Só estou realmente hora e meia ao telefone, enquanto a D. “Maria” vai almoçar. (...) Da uma e meia às três o meu lugar é lá (substituindo a AAE). De resto ando sempre por aí” (E4).

Também os testemunhos dos professores entrevistados confirmam que na escola onde desenvolvemos o nosso estudo os AAE desempenham funções de supervisão:

“Sobretudo como professor de educação física que passa muito tempo no exterior. A ideia que tenho é que os funcionários, alguns, circulam pelo exterior e pelos espaços comuns da escola com regularidade” (E5).

Apesar da efectiva vigilância que é feita na escola pelos AAE, pudemos constatar que existem alguns momentos em que a supervisão é menor ou inexistente. A falta, ou menor supervisão, acontece durante a hora de almoço. Na nossa observação, verificámos que durante o período estabelecido para a refeição, muitos alunos se encontram nos espaços de recreio, nomeadamente nos campos de jogos, sem que se vislumbre qualquer funcionário durante esse período:

Observação efectuada no intervalo das 11:50 às 12:00 do dia 15/03/2007:

“Com o toque para entrar, os alunos dirigem-se para o interior, amontoando-se no corredor (Zona do corredor designada por T) em direcção às salas de aula. Vejo uma funcionária que, apesar de parecer distante, observa o que se passa à sua volta. Neste momento os alunos parecem mais irrequietos. Há um grupo à minha frente, em que os alunos se empurram mutuamente entre risos e gargalhadas. Prosseguem o seu caminho até à escadaria de acesso às salas do primeiro andar. O Ambiente é mais confuso em consequência do grande aglomerado de alunos. Para além dos empurrões nota-se o elevado tom de voz que utilizam nas expressões quando comunicam entre si.

Um grupo de alunos está junto ao refeitório, formando fila para acesso aos tabuleiros. Os alunos vão conversando entre si. O ambiente está calmo. Dirijo-me para o exterior e dou uma volta pelo recreio. Há alunos nos campos de jogos. A bola parece continuar a ser uma atracção apesar do calor que se faz sentir. A correria atrás da bola e o empenho colocado no jogo, não evitam, esporadicamente, a utilização de vocabulário inadequado. Mais adiante, na zona de relva, vejo três alunas deitadas à sombra de uma árvore: vão conversando entre si enquanto “saboreiam” os momentos de descanso.

Neste “período de descanso” não encontro nenhum AAE no espaço exterior. Talvez por ser hora de almoço e existirem menos alunos no exterior. Durante este período, que coincide com a mudança do turno da manhã para o turno da tarde, alguns alunos estão a almoçar enquanto outros se encontram nas aulas”.

Observação efectuada no intervalo das 13:30 às 13:35 do dia 20/03/2007:

“Eram 13:25 quando me dirigi para o recreio, vindo da zona restrita aos docentes e pessoal não docente. Vou sem caderno de apontamentos para passar sem ser notado. Há alguns alunos em interacção, principalmente no campo de jogos. Duas alunas estão sentadas num banco do exterior a conversar. Uma está deitada, colocando a cabeça no “colo” da colega. Vão conversando.

Com o toque para a saída começa a verificar-se o movimento mais intenso dos alunos. Saem a correr, deslocam-se no exterior em grupinhos. A correria para o campo de jogos é mecânica. Continuo a circular pelo recreio. Dirijo-me para as portas através das quais os alunos acedem ao edifício das aulas. As mesas de ping-pong estão preenchidas. Mais uma vez continua a ser um local concorrido. Não encontro qualquer AAE no exterior.

Dirijo-me para o corredor que medeia a zona de bufete, refeitório, sala de alunos e a zona destinada às salas de aula. Vejo uma AAE que se encontra nas portas de passagem para o acesso ao corredor das salas. Parece-me que o seu objectivo é o de impedir a passagem dos alunos antes do toque de entrada. Este intervalo é curtíssimo (5 minutos) porque coincide com a mudança do turno da manhã para o da tarde.

Após o toque, os alunos que aguardavam junto à entrada onde estava a funcionária (Zona do corredor designada por T), projectam-se para os corredores de acesso às salas. De fora chegam mais alguns alunos, falando alto, rindo..., dirigem-se para a zona das aulas. Nas mesas de ping-

pong continuam alguns alunos, o mesmo se passa nos campos situados junto aos balneários. Também não encontro AAE nesta zona posterior do recreio.

Apercebo-me que ainda há algum movimento nos campos, na sala de alunos e na zona do refeitório, onde um grupo de alunos em fila indiana aguarda pela sua vez para aceder à refeição. A presença dos alunos no exterior, nos campos de jogos e mesas de pin-pong, deve-se ao facto de estarem na hora de almoço, enquanto, as restantes, estão em aulas”.

Durante o período de almoço, apenas os campos situados na zona da entrada da escola ficam sob o olhar do AAE que se encontra na portaria, apesar deste actor não se poder afastar muito do seu posto de trabalho. Esta situação resulta do facto dos AAE terem que usufruir do tempo necessário para o almoço, originando que nesta fase existam menos funcionários de serviço.

2.3- Atribuição de Funções

Procurámos, através dos dados inseridos neste domínio, perceber como se processa a atribuição das funções que os AAE devem desempenhar e por que via recebem essas atribuições. Por isso definimos as seguintes categorias: ***Conselho Executivo*** e ***Coordenadora dos AAE***. Quisemos saber se as informações são transmitidas apenas oralmente ou se o são através de documento escrito, dentro da lógica organizacional do modelo burocrático.

As respostas dos actores, que a seguir transcrevemos, são elucidativas quanto à forma de transmissão das funções. A clarificação das funções que competem a cada elemento é feita no início do ano, numa reunião marcada para o efeito e, apenas, oralmente. A participação do elemento responsável pelo Conselho Executivo é determinante nesta distribuição mas, pelo discurso dos actores, inferimos que a atribuição dos lugares/funções também é motivo de ponderação entre pares:

“Elas são dadas no início do ano. Todos os anos e, normalmente, a meio do ano, é feita uma reunião de avaliação, não apenas do que diz respeito à vigilância, mas no que diz respeito a todo, todo o funcionamento da escola e aquilo que diz respeito, concretamente, ao papel que os auxiliares desempenham. (...) Numa reunião. Numa reunião, exacto. E depois também

informalmente, não numa forma tão formal quanto acontece na reunião, mas informalmente e sem nenhuma regularidade predefinida, há conversas com os funcionários cujas funções passam mais pela vigilância até pelo próprio, pelos próprios acontecimentos” (E7).

“(…) uma primeira reunião onde nos é dito, portanto, esta pessoa fica no bufete, é-nos atribuído um horário... a mim foi-me atribuído o horário polivalência” (E1).

“É-nos dado, portanto, um sector para onde diz “Olha, a (“Maria”) este ano fica na vigilância, e faz a vigilância neste e naquele sector, pronto. (...) sim, uma reunião que temos, em que nos é dito, de facto, o que é que vamos fazer, nesse ano lectivo, e pronto, de uma maneira assim geral, quais são as nossas responsabilidades diárias” (E2).

“(…) normalmente nós temos uma reunião no início do ano, em que nos são atribuídos os vários lugares, ou Papelaria, ou Reprografia, ou Biblioteca, ou PBX, (...)” (E3).

A retórica discursiva dos actores ajuda a esclarecer um dos nossos objectivos de investigação, que se prende com o saber se as orientações são veiculadas por escrito ou não. Retomaremos a reflexão em torno deste objectivo quando procedermos à análise do tema **“A Actuação dos AAE”**.

Através da análise da categoria em apreço, constata-se que a distribuição de funções é feita oralmente e não de forma escrita. Logo, não existe nenhum regulamento escrito que contenha orientações sobre a forma como os AAE devem actuar. Note-se que o R.I. contém algumas normas que prescrevem a obrigatoriedade dos AAE participarem aos Directores de Turma “o comportamento presenciado passível de ser considerado grave” (nº1 do artº 144 do R.I.). Para além desta indicação ambígua, não existe um normativo que contenha orientações precisas sobre a forma de actuar perante uma acção disruptiva, conforme confirmaremos em categorias que abordaremos posteriormente. A explicitação do modo de actuar é feito oralmente, segundo o PCE, mas ao longo do discurso dos AAE encontram-se referências à falta de orientações precisas sobre o modo de actuação. Esta situação é clarificada através do discurso dos AAE e do próprio PCE:

“Sim, damos informações orais, exactamente. Por exemplo, o aluno que falta às aulas. Estando na escola, está a faltar às aulas. A norma é: vai-se buscar o aluno. Mas se o aluno oferece resistência, qual é a norma? Não é obrigar o aluno a ir para a sala de aulas. Pura e simplesmente fica. É feita comunicação Director de Turma - órgão de gestão. Depois, encaminham, encaminham o assunto.

Portanto, mas tudo oral, não há, não há nenhum regulamento escrito que um funcionário tem que agir assim ou assado, não, isso não” (E7).

“É combinado entre nós todos, entre nós todos... e o Conselho Executivo. (...) Assim escrito, escrito... acho que não” (E4).

“É oralmente, sabemos que nos compete a vigilância, a limpeza, (...)” (E1).

Apesar de se verificar a atribuição de funções por parte do órgão de gestão, existem algumas “zonas de incerteza” (Domingues, 2001: 40) na distribuição de competências de cada elemento proporcionando, assim, algum grau de autonomia para a gestão da actuação entre pares:

“(...) isso é-nos dito, evidentemente pelo Dr. (...) a polivalência impõe vigilância, não é? Nós sabemos, mas ninguém nos diz, tens que estar ali ou tens que estar acolá” (E1).

“Por exemplo aqui também está sempre uma pessoa, no rés-do-chão, também faz a vigilância, mas aqui; outros fazem lá fora, mas isso de fazer a vigilância aqui ou lá fora já fica um pouco, vá lá, ao critério das pessoas, pronto. Olhe, eu faço lá por fora, mas depois aquilo acaba por ser rotina e acaba, “Olha, tu já sabes que fazes por ali”, outro fica mais ali nas filas a controlar... Pronto, é assim” (E3).

Note-se que em todo este processo, se dilui a actuação do elemento responsável pela coordenação dos AAE. Não nos surgem referências que revelem uma actuação concreta deste elemento na determinação das orientações tendentes à distribuição de serviço. Surge-nos mais como um *primus inter pares*, funcionando como uma figura de permeio entre o órgão de gestão da escola e os AAE, mas sem exercer um papel decisivo nas orientações.

3- A Actuação dos AAE

Se o tema anterior confluiu para a compreensão da problemática do nosso estudo, o tema que ora passaremos a tratar não se reveste de somenos importância. O título da dissertação é disso revelador.

Pretendemos, portanto, conhecer a actuação dos AAE no que respeita à supervisão dos espaços de recreio. Que tipo de acção desenvolvem perante a ocorrência de comportamentos de violência entre os alunos? Quais as orientações que suportam a sua actuação?

Na estruturação dos conteúdos para este tema, presentes na retórica discursiva dos nossos entrevistados, utilizámos os seguintes domínios: **Tipo de Actuação, Orientações e Dificuldades no Desempenho das Funções e Representações da Actuação dos AAE.**

3.1- Tipo de Actuação

Mais uma vez, utilizando o procedimento por «caixas» e o procedimento por «milha» propostos por Bardin (1997: 119), procedemos à categorização dos dados das entrevistas. Assim, criámos neste domínio a categoria ***Interacções com os Alunos***, subdividida nas seguintes subcategorias: acção fiscalizadora, acção dissuasora, acção apaziguadora, acção preventiva, acção “punitiva” e acção de tolerância.

Definimos, ainda, a categoria ***Interacções com as Estruturas***, composta pelas subcategorias Conselho Executivo e Director de Turma.

Quanto às formas de actuação dos AAE perante a ocorrência de casos de violência, que é um dos objectivos que norteia o nosso estudo, verificámos que elas são diversificadas. As subcategorias que construímos para a categoria ***Interacções com os Alunos*** são disso reveladoras. Dentro destas, adquire alguma preponderância a subcategoria acção “punitiva”.

Num ponto prévio, convém esclarecer as razões que nos levaram a optar pela utilização desta designação. O facto dos AAE deterem a possibilidade de, através de uma participação escrita, comunicar às estruturas competentes os comportamentos inadequados protagonizados pelos alunos, constitui, quanto a nós, um mecanismo impregnado com algum sentido de punição, até porque é utilizado como último recurso, ou perante a ocorrência de um facto mais grave. Recorde-se que é a partir desta participação disciplinar que se podem desencadear mecanismos processuais que, em última instância, conduzirão à atribuição de uma penalização ao aluno. Por isso, considerámos tratar-se de um “instrumento” que confere algum poder aos AAE.

Através de algumas respostas dos nossos actores, pudemos inferir que os AAE utilizam este “instrumento” como “ameaça” junto da população discente, para o caso destes não acatarem algumas ordens. Também é utilizado perante a ocorrência de acções mais gravosas, passando, assim, para um patamar que configura “um tratamento formal do incidente” (Domingues, 2001: 89).

No entanto, a necessidade sentida pelo AAE em “justificar” aos alunos que, perante o tipo de atitude/acção praticada por estes, se torna inevitável a participação ao Director de Turma, ou mesmo ao Conselho Executivo, parece-nos configurar alguma fragilidade do poder destes actores sendo, simultaneamente, reveladora de falta de autoridade.

A utilização deste “instrumento punitivo” funciona, também, como o “transferir” de responsabilidades para os órgãos que, de facto, detêm a autoridade aos olhos dos alunos. Alguns excertos das entrevistas justificam as nossas inferências:

“Uns optam por ameaçar com a directora de turma quando sabem que é uma senhora ou um senhor de peso, não é?... digamos assim, outros é com o executivo. Só que depois é assim, se calhar optamos por levar ao executivo” (E1).

“(...) olha, ontem vi-te saltar o gradeamento e é assim, vou ter que fazer participação tua, percebes. Porque é muito chato, tu não és autorizado a sair, se tens um acidente lá fora, não é, o que é que os teus pais vão pensar? (...) entretanto falei com a Directora de Turma, (...)” (E1).

“(...) há uma comunicação normal entre, entre Directores de Turma e Funcionários. Quando há infracções elas são, elas são comunicadas (...)” (E6).

A utilização deste “instrumento punitivo” surge, por vezes, como o último recurso do AAE para impor a sua “autoridade”. É, na perspectiva de alguns dos actores, o único mecanismo de que dispõem para fazer face à perda de autoridade, porque, segundo eles, antigamente podia-se resolver o problema com o recurso a uma palmada.

Note-se que através da entrevista, inferimos tratar-se não da defesa de um tipo de violência simbólica, mas sim de um sentimento paternalista do nosso entrevistado. Trata-se de alguém que vê a palmada dada na hora pelo pai como um mecanismo assertivo para a mudança de comportamentos. Este ponto é revelador da necessidade de promoção de acções de formação e da importância de que estas se podem revestir na procura de práticas assertivas nas escolas:

“Quando é a primeira vez nós até costumamos avisar, pronto, não partimos logo (para a participação), porque senão também se vamos gastar as armas todas que temos assim (...) a única coisa que nós podemos fazer e fazemos, é comunicar. Mas não podemos resolver, sentimo-nos impotentes para resolver um problema que, sei lá, antigamente se resolvia. Chamava-se um miúdo, ou podia-se dar um cachaço, ou podia... E se calhar o miúdo nem voltava mais a fazer. Mas agora não podemos, e eles... parte-se para a participação” (E3).

“(...) embora nessa gestão de conflitos a nossa vontade, às vezes, era de pegar nos miúdos e levá-los ao Executivo, como antigamente se fazia. E depois lá dentro o presidente do Conselho Executivo resolvia o problema à maneira dele. Ou dava-lhe um ralhete, ou tentava chamá-lo à razão como nós, mas, como tem outro estatuto, poderia fazer valer mais esse estatuto... Mas agora não, agora é mais por participações” (E3).

Outra acção elucidativa da importância que adquire a supervisão dos recreios pelos AAE, está associada ao que nós classificámos de acção dissuasora. As entrevistas são reveladoras disso mesmo, em particular a do PCE, que reflecte a proximidade que estes actores têm com os alunos:

“(...) os funcionários, se calhar, até melhor que os professores, conseguem chegar-lhes à alma e conseguem dissuadi-los de algumas coisas que eles pensam fazer. Esse trabalho é feito pelos nossos funcionários” (E.7_AAE).

“(...) primeiro, até por uma questão pedagógica, avisar e alertar e elucidar para os perigos que há (...)” (E3).

“digo-lhes sempre que fui eu que vi, não ponho ninguém em problemas, não é? e ... e também digo que temos um sistema de vigilância virado nas árvores, eles é que não o vêem... e que se eles tiverem dúvidas vamos ver ao sistema (risos). Mas eles nunca querem ir ver (risos)... tenho tido sorte” (E1).

A inferência de que esta proximidade dos AAE com os alunos é uma realidade, pode ser constatada através da leitura das unidades de contexto inseridas em outras subcategorias. Parece-nos também evidente, na linha da abordagem que fizemos no quadro teórico, a utilização da comunicação expressiva (Etzioni, 1974) com o intuito de mudar ou reforçar atitudes. Podemos, ainda, inferir que “os funcionários participam no *controle*

disciplinar dos alunos muitas vezes pensando e agindo como se fossem pais” (Domingues, 2001: 89). Esta inferência resulta da análise dos relatos inseridos na subcategoria acção apaziguadora:

“«Olha, eu já te acusei de alguma coisa? Olha, primeiro desencostas-te de mim para nós conversarmos.»” (...) “«Então é assim, eu quando te chamei era para ouvir a tua versão. Porque provavelmente... eu vi-te a bater no teu colega! Mas se calhar terias razões para isso.» ... pronto, razões eu acho que não porque ... a violência ainda não resolve nada não é? Não é à porrada que se resolvem as coisas!” (E1).

“(...) a reacção que tenho, imediata (...) é separá-los, e depois tentar acalmá-los e dizer «Olha, isto não se resolve assim, estão a complicar mais”, não é, “Vejam lá o que é que se passou»(...)” (E2).

E na subcategoria acção de tolerância:

“É assim, nós também temos que pensar... às vezes temos que ser um bocado como eles, não é?. Ou pelo menos pormo-nos do lado deles, e também... para já temos que ser tolerantes, porque também já fomos jovens, já cometemos asneiras se calhar não cometíamos tão graves não é?” (E1).

“(...) eu digo «Vocês metem-se e complicam as coisas, por coisas até que nem são assim tão complicadas, vocês é que complicam»” (E2).

“É a maneira como a gente intervém. É isso que nós também temos que ter um bocadinho. Não podemos ir assim... à bruta, como se costuma dizer. Temos que saber assim, um bocadinho de... entrar com jeito e geralmente a gente até consegue resolver os problemas” (E4).

Ainda na subcategoria acção preventiva:

“(...) eu digo «olha, vejo na tua carinha que tu já... se eu não estava aqui, tu já ias fazer asneira» e ele «Como é que sabe?» e eu digo «olha, a experiência, sabes, são muitos anos, é que eu já estive desse lado» (...) tentarmos conversar mais com os miúdos, tê-los mais próximos” (E1).

“(...) nessas situações de jogo, e tudo, nós costumamos muito intervir e a gente faz-lhes ver que têm de dar oportunidade a todos, têm que ser compreensivos, deixar jogar todos, jogarem uns com os outros, porque eles têm muita tendência para formar grupos, não é, e naqueles grupos ninguém entra, ninguém participa, e a gente faz-lhes ver que não deve ser assim, que devem jogar os mais

velhos com os mais novos, que devem, portanto, alargar o círculo deles de convivência e de amizade (...). Por exemplo se eles estão na bicha, devem respeitar os outros, não passar à frente, não é, ter paciência, saber esperar a sua vez” (E2).

A prevenção constitui, de facto, um dos objectivos da supervisão que os AAE desenvolvem na escola EB 2/3 do nosso estudo. Os aspectos da prevenção encontram alguma proximidade com as actividades assinaladas na subcategoria acção de fiscalização. Consideramos, assim, que ambas coexistem, pelo que se torna difícil dissociar uma acção de outra.

A prevenção desenvolve-se através de uma correcta e consistente “fiscalização” dos espaços. As opiniões dos actores levam-nos a inferir esta associação. Como já referimos anteriormente na abordagem aos locais mais propícios para a ocorrência da violência, os nossos entrevistados consideram a presença de um adulto nos espaços onde se processam as interacções entre os alunos, como o factor que mais contribui para a prevenção dos comportamentos inapropriados:

“(...) por isso é que eu digo, não é mais o espaço físico, ou ali atrás, ou acolá, ou acolá, mas eu penso que é, tem haver com o funcionário estar lá ou não estar, ou falta de funcionário ou não. Porque os miúdos, se nos virem lá por fora, “Anda ali o (...), anda ali a Dona (...), anda ali a Dona...” e param. Agora se não virem ninguém, não só para actos desses de violência, até para actos de indisciplina, de partir coisas, de (...)” (E3).

“Eu tenho o cuidado de, ou quando os vejo saltar, ou quando alguém me vem dizer, eu ir ao sistema verificar se o menino ainda está dentro da escola” (E1).

“Quando há um aluno que se mete assim numa acção gravosa, não é, já há ali uma situação que, em princípio, se vai repetir, portanto, quando eles geralmente têm uma atitude dessas, geralmente, às vezes, andam assim muito calmitos mas depois voltam a incorrer no mesmo, por isso é que, de facto, temos de estar atentos a esses problemas que são mais sérios, não é?” (E2).

“Temos que estar sempre de olho quando eles começam uns com os outros para poder actuar da melhor maneira” (E4).

As entrevistas mostram, ainda, que estas acções de fiscalização e prevenção desenvolvidas pelos AAE, são valorizadas pelas diferentes estruturas da escola:

“(Os AAE) fazem os seus apelos ao bom senso e ao cumprimento das regras, com correcção (...)” (E5).

“Por vezes, eles (AAE) conseguem adivinhar que vai haver um problema entre o aluno X e o aluno Y, e falam com o aluno X e falam com o aluno Y” (E7).

Quanto às *Interacções com as Estruturas*, elas processam-se directamente com os Directores de Turma e com o Conselho Executivo. Constatámos, também, que se desenvolvem a dois níveis: um de natureza informal e outro com carácter formal.

Quanto ao primeiro nível, as interacções estão associadas à necessidade de obter aconselhamento sobre a gravidade de um determinado comportamento, ou para saber se tal comportamento requer uma acção mais formal (entenda-se participação). Ainda no campo informal, surgem situações em que o AAE sente alguma necessidade de solicitar a implementação de medidas preventivas por parte do órgão de gestão, ou que possam induzir nos alunos a alteração dos seus comportamentos. De certa forma, esta necessidade confirma a perda de autoridade que afecta estes profissionais no exercício das suas funções.

Ao nível mais formal, constatámos que os AAE cumprem a determinação constante do R.I., que passa pela participação às estruturas, de forma escrita, das ocorrências detectadas. O cumprimento desta determinação “legal burocrática” passa pela comunicação, em primeira instância, ao Director de Turma. Apesar de não constar do R.I., os AAE podem comunicar a ocorrência directamente ao Conselho Executivo, caso a gravidade do comportamento assim o exija.

As participações disciplinares que revelámos quando abordámos o ambiente disciplinar, são bem elucidativas deste tipo de interacção mais formal. Esta inferência também pode ser constatada pelas entrevistas, das quais deixamos alguns excertos:

“Há essa ligação, que, à partida, se traduz numa comunicação ao Director de Turma, via escrita, portanto, através de uma comunicação escrita” (E6).

“(…) têm acontecido algumas situações de... Ou porque não se encontra logo o Director de Turma, ou porque há necessidade de dar um maior andamento, ou um andamento mais rápido às situações, às vezes, há situações em que o próprio funcionário comunica logo directamente com o Conselho Executivo” (E6).

“Então eu falei com o Dr. (PCE) que achava que se devia tomar algumas medidas porque eles estavam a fazer ali do chorão uma porta de saída” (E1).

3.2- Orientações e Dificuldades no Desempenho das Funções

Definimos *Fontes que Orientam a Actuação e Dificuldades Sentidas* como categorias a ter em conta neste domínio. Para a primeira construímos as seguintes subcategorias: formação de base, experiência, formação contínua, tipo de aluno e tipo de Director de Turma. Quanto à segunda categoria, foi estruturada nas seguintes subcategorias: falta de formação, falta de orientações, falta de normativos, outros.

Procurámos através destas categorias saber o tipo de orientações que estão na base da tomada de decisões por parte dos AAE, para percebermos se a sua actuação se desenrola, ou não, de forma arbitrária. Procurámos, ainda, perceber a importância das acções de formação contínua na tomada de decisões dos AAE perante a ocorrência de casos de violência. Também aqui, procurámos respostas para estes dois objectivos da nossa investigação.

O facto de muitos dos AAE desta escola possuírem o 9º ano de escolaridade ou superior (cf. gráfico 1, pág. 153), confere-lhes uma maior capacidade de actuação junto dos alunos. Por isso, a formação de base é vista por alguns actores, tanto AAE como docentes, como sendo uma mais valia para a forma como os AAE desempenham a sua função, sendo mesmo considerada suficiente para a sua actividade:

“(…) para já porque também tive psicologia e... e acho que...pronto, não é menosprezar ninguém nem nada... mas acho que temos outra maneira ... os meus colegas, os que têm o 12º ano, acho têm outra maneira de abordar as crianças” (E1).

“Eu acho que a formação de base deles, é relativamente elevada, sobretudo das pessoas que foram admitidas há menos tempo, há muita gente com o 12º ano, penso que até há dois ou três casos com

licenciaturas, portanto o nível médio, e estou a falar sem elementos objectivos, mas a minha percepção é que o nível médio de formação deles, sobretudo dos mais recentes é elevado” (E5).

“(...) todos nós sabemos que as pessoas são, são diferentes, têm maneiras de ser diferentes, mas penso que, na globalidade, que a formação que têm é suficiente. (...) mas penso que, globalmente, que a formação que é, pelo menos, suficiente” (E6).

No entanto, e apesar da valorização de outros factores que a seguir abordaremos, o bom-senso e a experiência adquirida, são vistos como os elementos primordiais para a tomada de decisões assertivas:

“(...) eu é assim depende da gravidade da situação também. Mas é um bocado por... eu própria... Digo assim, não, olha esta situação é grave. Entrego então ao Director de Turma e uma fotocópia para o executivo” (E1).

“Daquilo que, ao longo dos anos, também fui aprendendo como sendo o mais apropriado para cada situação, não é, isto vai-se aprendendo. (...) vamos tacteando e vamos vendo, bem, é melhor eu se calhar fazer assim, ou fazer assado, porque funcionou melhor assim ou assado, portanto, vamos um bocado, nós é que nos vamos orientando um bocado sozinhos” (E2).

“Eu tento, vá lá..., tento chamá-los à razão da maneira que eu penso que seja mais correcta” (E3).

“Eu acho que foi ao longo da experiência, e nós vamos adquirindo. Nestas coisas penso que os estudos que não trazem grande... acho que é o dia-a-dia. (...) há sempre situações novas que nós deparamos com certas situações que ficamos... ali indecisas, não sei se hei-de fazer assim, se hei-de fazer assado... também temos que experimentar, é estar... Nós é que vamos aprendendo. No dia-a-dia nós temos que aprender” (E4).

“(...) dá-me a ideia que são pessoas com um nível de formação relativamente elevado e com bom senso pedagógico (...)” (E5).

“Claro que há funcionários que têm mais capacidade para saber lidar com os alunos e com situações, às vezes situações que exigem alguma capacidade de diálogo, alguma capacidade de..., ou firmeza, também na maneira como se actua (...)” (E6).

“(A forma de actuar dos AAE deriva dos conhecimentos) que eles próprios já adquiriram, não só pela tarimba, mas também pelo bom senso que têm” (E7).

Curioso o facto da forma de actuar dos AAE face ao comportamentos dos alunos, estar dependente do tipo de aluno e do tipo de Director de Turma do aluno. Constatámos que os AAE procuram ver se o Director de Turma é um elemento revestido de autoridade junto dos discentes e se a exerce.

Por outro lado, o facto de conhecerem os alunos, permite-lhes tomar decisões diferenciadas, podendo exercer um tipo de poder mais normativo ou, pelo contrário, avançar para um tipo de poder mais coercivo. Neste último estamos a considerar o aspecto de comunicação formal à estrutura competente, utilizando para o efeito a participação:

“(…) porque às vezes nós perguntamos: «Quem é a tua directora de turma?» «Ai, não, a minha directora de turma por favor não, porque ela manda logo um recado para o meu pai, porque ela telefona logo». Portanto, eles também...! Mas nós também jogamos um bocado com o psicológico deles, nesse aspecto. Quando sabemos que a directora de turma é alguém que... se mantém ali firme e que eles até têm medo (...). Uns optam por ameaçar com a directora de turma quando sabem que é uma senhora ou um senhor de peso, não é?” (E1).

“Porque é assim, (...) uma pessoa que venha nova não consegue fazer isso, mas quem já cá está, por exemplo, desde o início do ano lectivo, ou já há alguns anos, até já conhece a maneira de ser dos miúdos e, por exemplo, pode haver um miúdo que se deixe levar, que se deixe influenciar por outros, e nós desse miúdo tentamos..., chamamo-lo e tentamos levá-lo à razão, vá lá, e ele, normalmente até vai. (...) se é um miúdo que é reincidente, uma pessoa avisou uma vez, duas, e ele já nem liga, não vamos estar ali... E depois é assim, depois o miúdo entra em conflito connosco. A gente de tantas vezes lhe dizer e ele querer... Temos de participar, aí temos que participar” (E3).

Pelo exposto, e numa primeira impressão, fica a ideia de que a formação contínua é relegada para um plano secundário. Porém, a voz dos actores não permite esta conclusão. De facto, para além da formação contínua ser referida como um importante factor para o exercício da profissão, a falta dela também é identificada, na subcategoria das dificuldades sentidas, como sendo um óbice a uma actuação mais adequada junto dos alunos.

Comecemos por confirmar a importância atribuída pelos actores à formação contínua. Ela é, efectivamente, vista como uma mais valia e, segundo os nossos entrevistados, constitui uma das fontes que orienta a actuação dos AAE:

“(…) tenho feito continuamente formação... por ex. estou agora a fazer uma formação de... que é motivação de equipas de trabalho... que não tem tanto a ver com crianças mas que de certa forma ... ajuda, pronto dá sempre para extrair alguma coisa” (E1).

“Já tive várias (acções), já tive algumas, e tive uma das últimas, em que falámos sobre, e eu achei muito interessante, sobre as relações interpessoais que tocou e focalizou precisamente também este aspecto dos conflitos entre os alunos e falámos sobre este tema e eu achei muito bom mesmo” (E2).

“Eu por acaso já tive acções de formação, não só especificamente, mas delas também específicas nestes comportamentos dos miúdos, e como é que vamos actuar, e como é que não devemos (actuar)” (E3).

“Tem havido formação para funcionários, embora, concretamente, sobre vigilância, não sei, mas penso que gestão de conflitos, eu acho... Já houve, já houve, gestão de conflitos, houve” (E7).

Os AAE salientam, ainda, a importância de que se revestem as acções que frequentaram sobre gestão de conflitos, devido à sua aplicação prática no quotidiano profissional. Lamentam, no entanto, o carácter isolado das mesmas e as restrições impostas ao número de participantes.

A dificuldade em prescindir do trabalho destes profissionais, condiciona não apenas o número de participantes para as acções, como também o facto de apenas se poderem realizar no período de interrupção das actividades lectivas. Note-se que estes momentos de interrupção, também são aproveitados por estes profissionais para procederem a trabalhos de manutenção dos espaços escolares de forma mais profunda.

Do discurso dos actores, infere-se que a valorização pessoal e, sobretudo, a valorização profissional são as subcategorias mais consideradas. A formação proporciona não apenas orientações para uma actuação mais assertiva no campo da gestão de conflitos, mas também capacita estes profissionais para novas funções. Os elementos que possuem o 12º ano, que tenham a formação contínua legalmente exigida, poderão concorrer à carreira de Assistente de Acção Educativa caso, neste estabelecimento de ensino, abra concurso para o efeito:

“(…) têm que ser sempre nas férias essas acções de formação porque durante o ano é impossível. E depois, também nas férias não pode ir tudo. No ano que passou não tivemos nenhuma. E quando

temos é só uma. É muito pouco. É muito pouco. Havia de existir mais formação para os funcionários” (E4)

“Fiz um curso no Porto, que me requeria levantar-me às seis da manhã para ir apanhar o comboio e para regressar a casa às duas da tarde (...). Era curso de Auxiliares de Acção Educativa onde tivemos um bocadinho de... psicologia, de entendermos um bocado a maneira de... foi... para mim... pronto, foi um curso... ...foram 150 horas mas foi um curso que valeu a pena porque... aprendemos um bocado... sobre a agressividade das crianças” (E1).

“(...) acho é que devia ter continuidade, que de facto deveríamos continuar a ter formação sobre estes temas (gestão de conflitos). Apesar que eu acho que, e tenho dito isso, quando tenho tido oportunidade, que devíamos continuar a ter formação neste sentido, no sentido de nos tornarmos mais e melhor capacitados para lidar com estas situações, porque é complicado” (E2).

“Nós tivemos de fazer cinco acções de formação para depois podermos concorrer a assistentes, e englobava comportamentos dos miúdos e isso. Possivelmente irá haver (concurso para Assistente de Acção Educativa), se abrir, poderei concorrer” (E3).

Também o órgão de gestão da escola está ciente da importância da formação contínua para a consolidação dos conhecimentos dos AAE, salientando a sua importância numa perspectiva de introspecção e de auto-avaliação. Parece-nos, no entanto, existir alguma ambiguidade discursiva na medida em que se remete a realização da formação para momentos muito espaçados no tempo, ao contrário dos AAE que consideram necessária a realização de formação com uma periodicidade mais curta.

“Acho que a formação é necessária para sistematizar alguns comportamentos que eles até já têm, parte deles. É para sistematizar, para que aquilo fique gravado, para que eles vejam que estão..., até para avaliar o próprio comportamento deles, a própria capacidade de intervenção e a qualidade da intervenção. É importante, de X em X anos, abordar o assunto (formas de actuação dos AAE), mas não de uma forma, com uma periodicidade curta. Sem cair, sem cair na saturação” (E7).

A importância de que se reveste a formação contínua para a tomada de decisões assertivas também pode ser inferida através da leitura das respostas dos nossos entrevistados na categoria *Dificuldades Sentidas*. Pela análise dos dados verificámos que uma das lacunas apontadas pelos nossos interlocutores se insere na subcategoria Falta de Formação.

Apesar de alguns dos sujeitos terem considerado que as acções de formação frequentadas se revestiram de grande importância para a sua actuação, consideram que deveriam ter mais acções que os dotassem de conhecimentos adequados para enfrentar os novos desafios:

“(…) nós devíamos estar melhor capacitados e ter meios mais eficazes para os ajudar (aos alunos), e ainda não temos” (E2).

“Se calhar por falta de formação (...). Acho que devíamos, não sei... para já ter formação (...)” (E1).

“(…) devíamos ter, talvez, até mais acções de formação sobre essas coisas. Até um bocadinho de psicologia nós devíamos ter, como actuar em certas situações. Porque há sempre situações” (E4).

A Falta de Orientações é uma das subcategorias abordadas pelos AAE como constituindo uma dificuldade ao exercício das funções. Alguns actores consideram que recebem indicações muito vagas, deixando em aberto um largo campo de interpretação pessoal face às atitudes dos alunos. Prevalece, neste caso, como vimos na categoria anterior, a orientação da actuação baseada quer na experiência, quer no bom senso de cada actor.

O cruzamento de dados desta subcategoria com os dados por nós referidos no domínio **Atribuição de Funções**, revela alguma discrepância entre a informação veiculada pelo PCE e o pensamento dos AAE. Ao contrário do PCE que considera as orientações fornecidas no início do ano, como sendo clarificadoras quanto aos procedimentos de actuação a seguir pelos AAE, estes, por sua vez, sentem falta de indicações precisas não apenas no início do ano, como também ao longo do ano:

“São-nos dadas orientações, mas muito, assim, vagas, não é? (Há falta) de uma orientação ainda mais específica para estas situações, porque, de facto, a gente vê que é necessário, é mesmo muito necessário. (...) Ao longo do ano, lá está, nós estamos um bocado, assim um bocado por conta própria” (E2).

“(…) também porque ninguém nos explica até onde é que podemos ir, ou o que é que podemos fazer, no fundo nós não sabemos muito bem o que é que fazemos. Portanto, nós não temos um critério definido porque ninguém sabe muito bem, ou às vezes falamos entre os colegas; por

exemplo às vezes falo com (colega) «Ó (colega), o que é que faço? ah! não, isso acho que ...», pronto tentamos trocar ideias não é, porque nenhum de nós sabe... não temos a verdade absoluta e não sabemos quando estamos a agir mais correcto ou isso, pronto, é um bocado...” (E1).

Para além desta divergência quanto à falta de clareza da comunicação que a transmissão oral favorece, surgem algumas observações que nos levam a inferir que alguns actores defendem a adopção de regras mais formais, associadas a uma forma de controlo burocrático. Neste sentido, as regras deveriam ser exaustivas e “escritas para assegurarem uma interpretação sistemática e unívoca” (Domingues, 2001: 40).

No R.I. encontram-se plasmadas orientações para a actuação dos AAE. Mas, também aqui, prevalece a ambiguidade interpretativa de cada actor, na medida em que cada funcionário deve participar ao Director de Turma as acções dos alunos, quando “entenda que o comportamento presenciado é passível de ser qualificado de grave” (nº 1, do artº 144 do R.I.).

Esta ambiguidade favorece a existência de “zonas de incerteza” na actuação dos AAE, por vezes apenas “esclarecidas” com o recurso a outro elemento do grupo. A este propósito Domingues (2001: 40) refere que:

“A escola persegue objectivos disciplinares e educacionais ambíguos e mal definidos, os seus órgãos de gestão da disciplina não se relacionam de forma articulada e concertada, a tecnologia disciplinar é incerta, a participação dos actores é irregular e sujeita a grande diversidade de motivações, não cria uma jurisprudência disciplinar que uniformize os critérios de avaliação das infracções. Muitas vezes, ela adquire mais o aspecto de uma anarquia organizada do que de uma burocracia”.

Além da falta de um normativo que oriente a actuação, surgem referências à reduzida intervenção da coordenadora dos AAE:

“E também ou da parte do executivo ou da parte da nossa chefe de pessoal, dizer-nos assim: «Olhe, numa situação destas, vocês simplesmente fazem participação e mais nada. Imagine, um menino foi mal-educado contigo, então participação». «Não, olha, um menino foi mal-educado contigo a participação entregas ao Director de Turma». «Não, entregas ao executivo». (...) Apanhamos dois meninos... sei lá, a agredir-se, ou qualquer problema assim... depois há... como não há um plano definido, não há uma estratégia que digamos assim, eu faço assim, olha realmente é melhor” (E1).

“Só aí (na gestão de conflitos) é que eu penso que poderíamos ter um bocadinho mais de apoio, mas... Eles (Conselho Executivo) também não estão a fazer mal, eles estão... Lá está, isto é tudo... Isto vem tudo de cima. Agora resolve-se assim e eles passam para nós e nós... Pronto. Nós às vezes é que... Como nós estamos no terreno a lidar com a situação, gostávamos de resolver mais” (E3).

Um conjunto de outras dificuldades no exercício da função de supervisão dos recreios tendentes a prevenir os actos de violência, foram identificadas pelos nossos entrevistados. Desde logo a falta de funcionários para proceder à vigilância de uma área muito grande. Esta ideia é veiculada não apenas por AAE como também por quem tem a responsabilidade de gerir a escola.

Este facto justifica, na opinião dos nossos interlocutores, a menor vigilância do recreio no período de almoço. As palavras dos nossos entrevistados confirmam os dados que já tínhamos avançado quando abordámos a categoria supervisão dos recreios, confirmando, ainda, a informação recolhida na observação que efectuámos nos intervalos que coincidem com a hora de almoço:

“(...) para fazer a vigilância, para dar uma boa resposta nos vários postos de atendimento, nos vários serviços, eles são poucos. Nomeadamente há horas em que são muito poucos, no que diz, por exemplo, no que diz respeito ao almoço, são, de facto, poucos funcionários, há poucos funcionários na vigilância, e, paradoxalmente, é a hora em que há mais alunos cá fora” (E7).

“(...) é sempre crise de funcionários. (...) A nossa escola tem uma área muito grande... para vigilância. (...) os polivalentes são os que andam sempre na vigilância. Embora sejam poucos, às vezes” (E4).

“Eu penso que o maior problema ainda é a falta de funcionários” (E3).

Também o exercício de tarefas muito diversificadas contribui, segundo algumas opiniões, para a menor qualidade da supervisão em determinados momentos:

“(...) às vezes nós queríamos dar mais atenção, mas não pode ser, não é, porque temos determinadas tarefas a cumprir que temos que fazer porque também são precisas e são necessárias e, de facto, nem sempre podemos estar a dar a atenção que deveríamos” (E2).

Dentro da categoria “*Dificuldades Sentidas*”, também surgem referências à perda de autoridade e poder no desempenho das funções, na linha do que abordámos na parte teórica e que é referido por Domingues (2001: 88-92). Apesar dos actores não pretenderem o “regresso ao passado”, consideram que deveriam ter algum poder, que não passasse apenas pelas participações disciplinares. Parece-nos, mais uma vez, a perspectiva de actuação paternalista, em que o pressuposto assenta na ideia de que uma actuação mais incisiva no momento da ocorrência do comportamento “disruptivo”, melhoraria a eficácia da acção.

A perda de autoridade também é vista pelo PCP, como um dado que não é exclusivo à actuação dos AAE, sendo extensível ao exercício da profissão docente, onde, segundo este actor, se verifica a degradação da autoridade do professor:

“(…) mas claramente falta-lhes a autoridade... para irem mais longe. (A falta de autoridade) Deriva do estatuto de todos nós que é cada vez mais frágil” (E5).

“(…) nos aspectos negativos é nós não termos meios eficazes para actuar. (...) e depois também, hoje em dia, se nós damos um puxãozinho de orelhas a um miúdo, já é um... “Ai Jesus”... Depois vem o pai, vem... quem sabe, pronto” (E3).

3.3- Representações da Actuação dos AAE

Apesar de não termos como objectivo o conhecimento das representações da comunidade escolar face à actuação dos AAE, no decurso das entrevistas semiestruturadas surgiram referências à sua actuação, o que nos levou a considerar este domínio para análise, cientes do carácter redutor da informação porque apenas se trata do “sentimento” dos nossos entrevistados.

As observações coligidas em torno da categoria *Representações Positivas* são as mais referenciadas. Os AAE sentem que o seu trabalho é bem aceite pela generalidade dos elementos que participam na dinâmica interna da escola. Também os representantes das estruturas que têm responsabilidades na tomada de decisões na escola, não poupam elogios à actuação destes profissionais. Além de os considerarem profissionais competentes, valorizam o empenho e profissionalismo colocado no desempenho das funções de supervisão:

“(…) eu chego a telefonar para os pais e (…) «Ah está com a senhora, ah ele tem-me falado muito de si, então está bem entregue, pronto. Olhe, quando chegar (à escola) se já não estiver o autocarro a senhora faça o favor venha-mo levar a casa» ... até isto eu tenho ouvido ao telefone” (E1).

“(…) lembro-me quando andei a estudar, via-se muito um contínuo como aquela pessoa que só tratava da limpeza e berrava de vez em quando com os alunos, eu acho que, agora, se vê de outra maneira, e eu acho que os primeiros a verem-nos de outra maneira até são os alunos, porque grande parte deles vêem-nos, não como um contínuo, mas como uma pessoa amiga” (E2).

“(…) eu penso que a maior parte, quer dos professores, quer dos pais, quer... vá lá, da comunidade escolar, que aceita, que aceita bem (a nossa actuação)” (E3).

“Sim, tenho essa noção (de que têm um bom relacionamento com os alunos). (...) o segundo aspecto é que os AAE da escola desempenham, de uma forma geral, bem, as suas funções de apoio aos alunos. Portanto estas, parece que são duas noções, duas ideias que passaram aqui na escola. Eu sou professor de Educação Física, passo mais tempo nas zonas exteriores da escola, nos campos desportivos e, portanto, vejo isso no meu dia-a-dia” (E5).

“(…) não há nenhuma crítica que tenha surgido, ou que me tenha sido dada a conhecer de alguma actuação menos correcta de algum funcionário. Não tenho conhecimento, também, que, com outros Directores de Turma haja uma referência negativa aos funcionários. (...) Eu acho que eles (alunos e encarregados de educação), mais do que tudo, acabam por se queixar mais, não propriamente porque o funcionário não cumpriu a sua função, mas porque, se calhar, está a cumprir demasiado, às vezes, demasiado à risca, consideram eles” (E6).

“De facto acho que temos aqui um grupo de funcionários que é um grupo que, para além da disponibilidade que demonstra, é um grupo que é dotado de bom senso, na sua maioria. E as pessoas intervêm quando há razão para isso. Por norma não inventam situações conflituosas e, sobretudo, agem com muito bom senso. E isso, de facto, tenho que elogiar. (Os encarregados de educação) Aceitam a actuação do funcionário, assim como os professores também aceitam a actuação do funcionário. (...) (Os AAE são valorizados pela sua actuação?) Bastante. E também fazem por isso, porque, de facto, têm feito por merecer essa confiança que é depositada neles” (E7).

As ***Representações Negativas*** são vistas como casos isolados e que não reflectem o sentir da maioria das pessoas que interage com os AAE:

“(...) a situação da passagem no portão, que às vezes há (...) alguns alunos que também se queixam, por, enfim, por consequência, muitas vezes, alguns Encarregados de Educação acabam por queixar-se também porque o próprio aluno se queixou, que o funcionário às vezes, por causa da questão dos cartões, da passagem dos cartões, que quando eles se esquecem estão sempre a implicar com eles” (E7).

“Há exceções. Poderá haver um ou outro pai que não gostará da maneira como um funcionário falou para o filho, ou da maneira como resolveu determinado assunto, mas... isto é assim, Deus não agradou a todos, não é?” (E3).

CONCLUSÃO

Propusemo-nos com este trabalho desenvolver um estudo de caso que nos ajudasse a conhecer a actuação dos AAE numa escola EB 2/3 localizada na zona centro do país. Procurávamos perceber se, na escola do nosso estudo, os AAE desempenham funções associadas à supervisão dos espaços de recreio tendentes a prevenir a ocorrência de actos de violência por parte dos alunos. Procurávamos, ainda, perceber o tipo de actuação desenvolvida por estes actores e qual o seu enquadramento na meso-organização escolar.

O fenómeno da violência em contexto escolar reveste-se de diversas facetas e não se esgota numa análise focalizada num único ambiente escolar. Pensamos, no entanto, que esta problemática será tanto melhor compreendida quanto mais investigações se debruçarem sobre o tema. Com este estudo de caso procurámos, tão-somente, compreender a actuação de um núcleo de actores da meso-organização escolar que, na nossa perspectiva, podem desempenhar um papel cada vez mais importante na prevenção dos actos de violência.

Apesar de estar prevista a abertura de concurso para dotar os estabelecimentos de ensino de um novo núcleo de funcionários – os Assistentes de Acção Educativa –, tal ainda não se verifica na generalidade das escolas, como é o caso da EB 2/3 do nosso estudo. Presentemente continuam a ser os AAE os profissionais que interagem com os alunos nos espaços de recreio e, por isso, constituem uma mais valia para a organização.

A análise dos fenómenos mesossociais tem vindo a ganhar relevo no âmbito da sociologia da educação, conforme referimos no quadro teórico. Esta situação deriva da importância de que se reveste o conhecimento das interacções que se desenrolam no seio das escolas, para a compreensão do processo de socialização das crianças.

A crescente preocupação pelo fenómeno da violência em contexto escolar e o facto do recreio constituir um espaço privilegiado de interacções, onde ocorrem comportamentos desviantes, tem direccionado alguns estudos para este espaço de socialização na escola. Daqui resulta a importância de que se reveste o conhecimento da actuação dos AAE, por serem estes os actores que acompanham os alunos nestes espaços.

Na segunda parte do nosso trabalho desenvolvemos um conjunto de reflexões em torno dos dados recolhidos. Procuraremos, agora, sintetizar os dados que considerámos

relevantes na compreensão dos objectivos a que nos propusemos responder. Começaremos por fazer uma abordagem ao “Ambiente Disciplinar” que contextualiza a nossa investigação para, posteriormente, discorrermos sobre o aspecto central do nosso estudo, relacionado com a acção desenvolvida pelos AAE na escola.

Confrontando os dados do nosso estudo com os objectivos e os conteúdos da parte teórica, podemos dizer que os resultados da nossa investigação estão em consonância com os resultados observados nas investigações em França por Debarbieux (s/d) e por Prairat (2005), ou em Portugal por Costa & Vale (1998). Apesar de se tratar de um estudo de caso, e pelo facto da nossa análise incidir apenas sobre os problemas comportamentais no recreio ou locais afins, deixando de fora um importante espaço de interacções como é a sala de aula, não podemos deixar de constatar algumas similitudes face aos resultados que conhecemos de outras investigações.

O recreio constitui um dos espaços da escola que mais atrai as crianças porque proporciona momentos de lazer e convívio entre pares, bem patente no frenesim que provoca nos alunos quando, ao toque de saída, se “projectam” para o exterior do edifício e rapidamente ocupam as zonas de jogos. Constitui, por isso, um local onde a socialização adquire particular relevância tanto pela interacção entre pares como pela interacção com os adultos, particularmente com os AAE.

Na linha das investigações de Pereira (1997) e Neto (s/d), as interacções que ocorrem no recreio da Escola EB 2/3 palco do nosso estudo, são um dos factores que mais contribuem para o despoletar de conflitos entre os alunos e, consequentemente, um dos principais motivos que estão na origem das participações disciplinares dos AAE.

Verificámos, também, que os casos de violência na escola ocorrem principalmente entre alunos, envolvendo, predominantemente, elementos do sexo masculino. Apesar de encontrarmos alguns casos de atitudes disruptivas para com os adultos da escola, os dados confirmam que as acções de agressão são protagonizadas por alunos, sendo também os discentes, as principais vítimas da violência. Outro dado que constatamos prende-se com a tipologia da violência praticada.

As atitudes comportamentais desviantes de cariz mais dúbio, ou que pressupõem um atropelo às normas de funcionamento da escola, sem “atingir” directamente qualquer elemento da comunidade educativa, que inserimos no campo das incivildades, são as que ocorrem com maior frequência. São exemplo de incivildades, os casos de “fuga” à escola através do gradeamento, o incumprimento na utilização dos cartões de estudante em suporte magnético, o fazer barulho nos corredores, entre outros.

Dos actos de violência praticados, a violência verbal surge-nos como um dos comportamentos desviantes mais utilizados pelos alunos, aspecto que confirmámos tanto pelas nossas observações, como através das entrevistas e da análise das participações disciplinares.

As causas destes comportamentos aparecem associadas, segundo os nossos entrevistados, ao ambiente sociofamiliar de proveniência dos alunos e ao laxismo que a própria sociedade tem vindo a desenvolver nos sujeitos. O laxismo da sociedade é considerado factor determinante na crescente banalização e utilização, por parte dos alunos, de uma linguagem imprópria. Os problemas da sociedade acabam por se reflectir na escola porque esta não funciona como um santuário (Mougniotte, 2006: 153), isolada do meio envolvente em que se insere.

O ambiente sociofamiliar degradado e a falta de acompanhamento dos pais, que deixam os alunos quase por sua conta e risco, são vistos como uma fatalidade contra a qual os actores da organização se sentem impotentes para resolver. Esta ideia surge na mesma linha de pensamento de Musgrove (citado por Musgrave, 1984: 123), quando este autor afirma que “a família tem uma influência social tão poderosa que a escola pouco pode fazer contra ela”.

Nos poucos actos de violência para com os adultos da escola (pessoal docente ou não docente) que nos surgiram, é a agressão verbal a que é mais utilizada, situação que é similar aos estudos de Prairat (2005), em França.

Apesar dos furtos serem outro dos comportamentos desviantes que acontecem na escola, os actos de agressão física merecem maior preocupação por parte dos órgãos de decisão da organização. Os actos de violência física são, genericamente, aqueles que estão na origem da instrução de procedimentos disciplinares. Através das medidas sancionatórias

(Musgrave, 1984: 29), a escola procura penalizar os prevaricadores e promover a necessária alteração de comportamentos nos seus membros.

O bullying, conforme referimos na primeira parte da nossa investigação, tem sido um dos comportamentos de violência em contexto escolar que tem suscitado a atenção de muitos investigadores. No caso da escola onde se desenvolveu o nosso estudo, o bullying foi referenciado como podendo existir na escola (entrevista com o PCE e com o CDT), mas parece não constituir motivo de preocupação das estruturas internas desta instituição, por tais comportamentos serem considerados residuais ou de difícil diagnóstico, passando, muitas vezes, despercebido aos actores escolares. Aliás, a ambiguidade discursiva dos nossos actores evidencia isso mesmo:

“O bullying existe, existe, umas vezes é detectado, outras vezes não é detectado de todo, diria mesmo que, na maior parte das vezes não será detectado” (E7).

“(O bullying) não tem sido abordado. É evidente que é uma área para a qual não, não tem havido ainda muita..., não sei, se calhar muita sensibilidade... Não digo que ela não exista... Agora, no fundo é uma área que ainda não... Pelo menos não houve nada... Porque é assim, toda e qualquer situação para que possa vir a ser combatida e evitada em termos futuros, (...) tem que chegar ao conhecimento do Executivo, que depois, caso entenda que haja necessidade de procedimento disciplinar, passar (...) para quem depois vai tratar os processos disciplinares” (E6).

Apesar da dificuldade em distinguir as interacções próprias da idade, dos comportamentos que se enquadram no fenómeno bullying, parece-nos que seria útil algum trabalho em torno desta temática, porque os alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos de escolaridade se inserem numa faixa etária propensa ao desenvolvimento deste tipo de atitudes, conforme mostram as investigações de Perreira, 1997; Cerezo Ramirez, 2001a; Barrio Martinez et al., s/d; Beane, 2006.

Outro dado do nosso estudo, que converge com as investigações efectuadas por outros autores (Debarbieux, s/d; Prairat, 2005; Charlot, 2002b), está relacionado com o facto dos elementos envolvidos em actos de violência serem cada vez mais jovens. De facto, constatámos que na escola EB 2/3 do nosso estudo, a maior incidência de comportamentos de violência acontece nos alunos do 2º ciclo de escolaridade, diminuindo,

significativamente, os casos que envolvem alunos do 3º ciclo. Note-se que também é no 2º ciclo de escolaridade que se encontra o maior número de alunos retidos, maioritariamente do sexo masculino. Refira-se, ainda, que o maior número de alunos retidos no 3º ciclo de escolaridade se concentra no 9º ano de escolaridade, com prevalência para os elementos do sexo feminino (Quadro I - cf. pág. 149).

Após esta análise sobre os resultados que envolvem a contextualização da temática do nosso estudo e que havíamos inserido no tema “Ambiente Disciplinar”, procuraremos sintetizar os dados relacionados com a acção dos AAE.

Um dos objectivos centrais da nossa investigação, era o de saber se os AAE tinham como função a supervisão do recreio. Pela análise dos dados, podemos concluir que na escola EB 2/3 do nosso estudo os AAE detêm a responsabilidade de supervisão do recreio. Esta supervisão é extensiva não apenas aos espaços exteriores, onde se inclui a portaria, como também aos espaços cobertos da escola como sejam os corredores e o refeitório.

Um conjunto de dados recolhidos confirma esta nossa conclusão. Desde logo o resultado da observação - constituiu a nossa primeira “fonte directa” de recolha de dados -, que revelou a presença dos AAE nos diversos espaços da escola. Depois, através das participações disciplinares, constatámos que os factos nelas referenciados se relacionam com ocorrências em locais que estão sob a “jurisdição” dos AAE, como seja o controlo no portão, o saltar o gradeamento, ou acções desenvolvidas no refeitório.

As participações também contribuíram para que confirmássemos que os AAE efectuem a supervisão dos espaços exteriores. Nas participações encontrámos relatos que atestam a intervenção dos AAE no momento em que o conflito acontece, constituindo a intervenção um factor de resolução do mesmo.

Note-se, ainda, que estas acções conflituosas resultam, normalmente, do processo de interacções que se desenvolve entre os alunos durante o período de recreio. Estes dados relevam a importância da perspectiva interpessoal para a melhor compreensão dos fenómenos mesossociais, acentuando a importância do recreio no processo de socialização e ressocialização das crianças.

As entrevistas foram outro instrumento de recolha de dados que nos permitiu confirmar que a supervisão do recreio é uma das funções atribuídas aos AAE. O discurso,

quer dos AAE, quer dos docentes responsáveis pelas estruturas da escola confirmaram os resultados das nossas observações.

Pelo mapa de distribuição de serviço (Quadro III – cf. pág. 151), também constatámos que existem elementos a quem é atribuída a função específica de vigilância dos espaços exteriores. Apesar da especificidade desta atribuição, infere-se das participações que os elementos adstritos a outros sectores, também têm a responsabilidade de actuar e comunicar qualquer acção que aconteça próximo do sector que lhe está atribuído, conforme exemplificam as participações efectuadas por AAE que desempenham funções na Papelaria (P.9, cf. pág. 163) ou nos audiovisuais (P.19, cf. pág. 165).

Outro objectivo que nos propusemos esclarecer relacionava-se com a formação contínua. Os dados do nosso estudo revelam alguma ambiguidade na importância atribuída à formação.

Genericamente, a formação é vista como um elemento relevante para o exercício da supervisão dos alunos no recreio, particularmente pelos AAE, que consideram fundamental receber mais formação no âmbito das relações interpessoais e gestão de conflitos, e cuja falta é vista como uma lacuna no quotidiano profissional.

Porém, apenas alguns elementos tiveram alguma formação nestas áreas, inseridas na formação do PRODEP, não existindo, regularmente, acções que visem dotar estes profissionais de conhecimentos adequados para uma actuação assertiva. A experiência e o bom-senso ainda são vistos como as principais “fontes” que orientam a actuação dos AAE, conforme confirmámos através da retórica discursiva dos actores da organização.

De acordo com os nossos entrevistados, colocam-se algumas dificuldades à implementação da formação contínua: por um lado, a falta de resposta por parte dos centros de formação; por outro, a impossibilidade de prescindir dos serviços desempenhados pelos AAE, situação que limita o período em que estes podem participar nas acções. A conjugação destes factores, determina que quando existem acções dentro das temáticas supracitadas, os órgãos da escola tenham a responsabilidade de escolher, condicionados pelos próprios requisitos impostos pela acção de formação, quem as pode e deve frequentar.

Apesar de constar das linhas orientadoras do Projecto Educativo de Escola o propósito de “Desenvolver acções de formação sobre gestão de conflitos entre alunos e

formas de intervenção dentro e fora da sala de aulas”, e “Acções de formação para pessoal docente e pessoal não docente no âmbito da gestão de conflitos entre alunos” (PEE: 66-100), os seus efeitos, de acordo com os nossos entrevistados, ainda não se fazem sentir.

Apesar do nível de escolaridade dos AAE da escola EB 2/3 do nosso estudo ser relativamente elevado, capacitando-os para a tomada de decisões mais reflectidas, parece-nos que a valorização da formação contínua poderá merecer alguma reflexão por quem detém a responsabilidade de tomar decisões nesta área. Na sequência da abordagem que efectuámos na primeira parte do trabalho, e corroborando as ideias explanadas por Pereira (1997), Neto (s/d) e Freire (2001), consideramos a formação contínua fundamental, para que estes actores, dotados de conhecimentos científicos e pedagógicos actualizados, possam actuar de forma mais assertiva.

Os restantes objectivos que procurávamos clarificar com a nossa investigação, estão relacionados directamente com a forma de actuação dos AAE e a existência, ou não, de um regulamento orientador da sua actuação. Através da análise documental e das entrevistas, concluímos que o único documento escrito que contém algumas orientações sobre a forma de actuar dos AAE é o Regulamento Interno.

As entrevistas confirmam que a atribuição de funções é feita no início do ano, numa reunião em que, para além dos AAE e da sua representante, está presente o PCE. As orientações são transmitidas oralmente pelo PCE, de modo mais formal, nesta primeira reunião, podendo, no decurso do ano, de forma mais informal, haver lugar à clarificação de situações pontuais que possam surgir.

Assim, a actuação do Conselho Executivo tem um maior grau de incidência no início do ano lectivo, onde são dadas as directrizes para o ano em curso e são designados os AAE que vão, nesse ano, assumir as tarefas da “polivalência” (que conforme vimos na análise dos dados têm a responsabilidade da supervisão do recreio).

Depois, ao longo do ano, o Conselho Executivo desenvolve uma actuação mais informal, mas, segundo os entrevistados, insuficiente para as solicitações quotidianas. A passagem da escola a Agrupamento de Escolas, é apontada por alguns AAE, como sendo o factor responsável pelo menor acompanhamento do PCE, porque, segundo aqueles actores, o PCE tem que dedicar muito mais tempo aos problemas das várias escolas agrupadas.

Outra conclusão do nosso estudo, vai no sentido de que a acção de Supervisão efectuada pelos AAE, procura, acima de tudo, prevenir a ocorrência de actos de violência. A constante presença dos AAE nos diversos espaços da escola, que presenciámos nas nossas observações, é disso exemplo. No mesmo sentido vão as subcategorias que identificámos na sua actuação: acção fiscalizadora, acção dissuasora, acção apaziguadora e acção preventiva. Estas subcategorias reflectem, na nossa perspectiva, o carácter preventivo que a actuação destes actores sociais desencadeia. Outro aspecto que julgamos pertinente salientar, prende-se com a dimensão “paternal” da actuação dos AAE, reveladora da proximidade que estes actores têm com os alunos.

O poder exercido por estes actores é, essencialmente, o poder normativo, “pois pressupõe um controlo mais parecido com aquele que é utilizado na família, fundamentando-se numa grande necessidade de segurança e afecto por parte das crianças” (Afonso, 1991: 137). Utilizando a comunicação expressiva (Etzioni, 1974) os AAE procuram que os alunos adoptem comportamentos adequados.

Quando a comunicação expressiva não resulta ou a gravidade dos actos assim o justifica, estes actores utilizam a participação disciplinar, dando cumprimento à determinação “legal burocrática” constante do Regulamento Interno e que se consubstancia na participação disciplinar ao Director de Turma ou, em última instância, ao Conselho Executivo, dando assim início a “um tratamento formal do incidente” (Domingues, 2001: 89). A utilização deste tipo de instrumento “punitivo” funciona, por um lado, como o único mecanismo de poder e, por outro, como o transferir de responsabilidades para os órgãos que efectivamente detêm a autoridade aos olhos dos alunos. Conforme referimos no tratamento dos dados, a perda de poder é identificada pelos nossos entrevistados como uma das dificuldades da profissão.

A partir dos dados recolhidos podemos também concluir, que a actuação dos AAE perante a ocorrência de casos de violência são diversificadas, estando muito associadas à maneira de ser de cada um. Esta nossa inferência é alicerçada no facto da experiência e do bom-senso serem vistos como os principais factores orientadores da actuação dos AAE, o que justifica, a nosso ver, a necessidade da formação contínua. A falta de um normativo que enquadre e clarifique a actuação dos AAE neste domínio, abre espaço para o que

Domingues (2001: 40) designa de “zonas de incerteza” na organização, “que abrem áreas de autonomia onde os actores exercem os seus poderes”.

Porém, não podemos concluir que a actuação dos AAE está completamente desregulada, e que os AAE actuam de forma arbitrária. O Regulamento Interno da Escola consagra alguns procedimentos que os AAE devem seguir face à ocorrência de algum comportamento “disruptivo”. Também está explícito no Regulamento Interno, quem deve ser o destinatário da participação. Por outro lado, os actores confirmam algumas orientações que são dadas sobre o tipo de actuação a desenvolver, só que... oralmente, abrindo, assim, espaço à “dúvida” sobre a forma como se deve actuar e à catalogação dos actos.

A ambiguidade de que falámos, decorre da dificuldade em classificar os comportamentos. Se alguns comportamentos não deixam dúvidas, outros, pelo contrário, suscitam algumas hesitações a quem, no terreno, lida com os alunos.

Torna-se, no entanto, redutor, querer catalogar todos os comportamentos ou atitudes até porque a imprevisibilidade do ser humano não permite que tal aconteça. A existência de um documento orientador onde constassem processos de actuação considerados mais adequados e se classificassem alguns comportamentos poderia, em nosso entender, contribuir para uma actuação mais uniforme por parte dos AAE, criando “uma jurisprudência disciplinar que uniformize os critérios de avaliação das infracções” (Domingues, 2001: 40).

Estamos, assim, na presença de desconexões de que sofre a organização burocrática “resultantes da sua estrutura formal e das formas de participação dos actores” (Domingues, 2001: 39). Segundo este autor “A burocracia não é clara nos fins nem conhece os melhores meios para atingir os seus objectivos educacionais, não sabendo, sobretudo, lidar com situações imprevistas nem prever as disfunções”.

Por último, saliente-se que a “versatilidade” marca o estereótipo da profissão de AAE. De facto, estes profissionais têm que desenvolver um conjunto diversificado de tarefas, quer durante o ano escolar, quer em anos subsequentes, na medida em que a atribuição de funções é anual e pode ser rotativa dentro do grupo. A designação de “polivalência” para a função que é atribuída aos elementos responsáveis pela supervisão é esclarecedora da abrangência de tarefas.

Além dos aspectos específicos da vigilância, os “polivalentes” têm que desempenhar um conjunto diversificado de tarefas, de modo a assegurar o funcionamento dos vários espaços da escola. Parece-nos que esta diversidade de tarefas poderá condicionar um melhor desempenho da função de supervisão porque: a) impossibilita uma maior “especialização” sobre a forma de actuar perante as interacções dos alunos; b) determina a inexistência de supervisão dos espaços exteriores durante a hora de almoço, como consequência da necessidade de substituir outros colegas noutras funções, àquela hora.

Saliente-se, ainda, outra dificuldade limitativa da supervisão que foi identificada pelos diversos actores da meso-organização e que está associada ao reduzido número de auxiliares destinados a assegurar a vigilância em tantos espaços da escola.

Terminaríamos dizendo que se torna necessário reflectir a nível local sobre a problemática em apreço. As escolas procurarão, certamente, encontrar mecanismos preventivos que impeçam a ocorrência de actos de violência no seu seio. A sã convivência deve ocorrer entre todos os seus membros da organização, evitando-se que a violência cerceie a liberdade e os direitos cívicos de todos os que sofrem com tais atitudes.

Nestas escolas mais heterogéneas os Auxiliares de Acção Educativa podem desempenhar um papel mais activo e importante no acompanhamento dos alunos, participando, ao nível meso-organizacional, na implementação de acções tendentes à erradicação ou pelo menos minimização do fenómeno da violência escolar. A Supervisão dos recreios pelos Auxiliares de Acção Educativa, conforme vimos na escola EB 2/3 do nosso estudo, pode ser um dos caminhos a trilhar.

No entanto, não basta que as reflexões ocorram apenas a nível local. Seria importante que ao nível macro-estatal se encontrassem medidas que enquadrassem as atitudes de violência, porque só desta forma será possível actuar no sentido da sua erradicação e na defesa dos direitos de cidadania de todos aqueles que são afectados por ela. As medidas de que falamos não se prendem, tão só, com medidas punitivas para com os infractores. Torna-se necessário conhecer os motivos que levam os indivíduos, na primeira pessoa, a praticar determinados actos, para que se possa promover a sua integração na sociedade através de medidas adequadas.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M** (2002), “Escola e Violência”, Brasília, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf> (consultado em 7-1-2007).
- AFONSO, Almerindo Janela** (1991), “Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula. Elementos para uma Análise Sociológica e Organizacional”, in **PINTO, José Madureira** (direcção de), *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela**, (2003), “Um Regresso Breve a Abril”. Jornal electrónico “*A Página da Educação*”, nº 122, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2408> (Consultado em 20-03-2006).
- AFONSO, Natércio** (2003), “A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública”, p. 49-78, in **BARROSO, João** (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições Asa.
- AGUIAR, Joaquim** (2000) “Sociedade Educativa: da Dinâmica dos Contextos aos Eixos Configurantes”, in **CARNEIRO, Roberto et al.** (coord.), *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades: um Estudo de Reflexão Prospectiva*, Tomo IV, Lisboa, Ministério da Educação.
- ALBROW, Martin C.**, (s/d), Burocracia. In, **MITCHELL, G. Duncan**, (coord.), *Novo Dicionário de Sociologia*, Porto, Rés Editora. p 62-65.
- ALMEIDA, João Ferreira de & PINTO, José Madureira** (1995), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- ALMEIDA, Lucília Maria, et al.** (2001), *O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALTHUSSER, Louis** (1974), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Lisboa, Editorial Presença.
- AMADO, João da Silva** (2000a), *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Porto, Edições Asa.
- AMADO, João da Silva** (2000b), “A Técnica de Análise de Conteúdo”, p 53-63, in *Referência: Revista de Educação e Formação em Enfermagem - Nº 5*, Coimbra.

- AMIGUINHO**, Abílio, (1991), “Formação: Da Lógica Escolarizante à Articulação com os Processos de Mudança”, *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 15, p 31-40.
- AMIGUINHO**, Abílio, et al. (1994), “Escola e Processo de Desenvolvimento Comunitário: O Exemplo do Projecto das Escolas Isoladas”, *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 16, p 45-59.
- ARROTEIA**, Jorge Carvalho (1998), *Análise Social e Acção Educativa*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- AZAÏS**, Laurence (2001), “Lutter contre la violence en milieu scolaire : le rôle du témoin”. http://cpe.paris.iufm.fr/article.php3?id_article=81 (consultado em 27-12-2006).
- BALLONE**, G.J. (2005), “*Biologia da Agressão*”. www.psiqweb.med.br (consultado em 2-12-2006).
- BARDIN**, Laurence (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BARRIO MARTINEZ**, Cristina Del; **ESPINOSA BAYAL**, Ángeles; **MARTÍN ORTEGA**, Elena (coord.), (s/d), *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria*. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp> (consultado em 13-02-2007).
- BARROSO**, João, (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BEANE**, Allan L. (2006), *A Sala de Aula sem Bullying*, Porto, Porto Editora.
- BEETHAM**, David (1988), *A Burocracia*, Lisboa, Editorial Estampa.
- BELL**, Judith (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa, Gradiva.
- BERGER**, Peter L. & **LUCKMANN**, Thomas (1985), *Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BOGDAN**, Robert, **BIKLEN**, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- BOURDIEU**, Pierre e **PASSERON**, Jean-Claude, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Veja.
- BURGESS**, Robert G. (1997), *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*, Lisboa, Celta Editora.
- CANÁRIO**, Rui (2005), *O que é a Escola? Um “olhar” Sociológico*, Porto, Porto Editora.

- CEREZO RAMIREZ**, Fuensanta (2001a), *Condutas Agressivas na Idade Escolar*, Lisboa, McGraw-Hill Editora.
- CEREZO RAMIREZ**, Fuensanta, (2001b), Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores *versus* víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años, in *Anales de Psicología*, vol . 17, nº 1 (junio), 37-43, Universidade de Murcia.
- CHARLOT**, Bernard (2002a), “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> (consultado em 28-12-2006).
- CHARLOT**, Bernard (2002b), “Bernard Charlot, professor universitário em Paris, em entrevista à Página”. Jornal a Página da Educação, nº 115, p. 35, Setembro. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2033> (consultado em 28-12-2006)
- CHERKAoui**, Mohamed (1986), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- CHIAVENATO**, Idalberto (1989a), Recursos Humanos na Empresa: Pessoas, Organizações e Sistemas”, Vol I, São Paulo, Editora Atlas.
- CHIAVENATO**, Idalberto (1989b), Recursos Humanos na Empresa: Pessoas, Organizações e Sistemas”, Vol III, São Paulo, Editora Atlas.
- CNAD** - <http://www.sedesporto.pt/CNAD.htm> (consultado em 28-12-2006).
- COSTA**, Jorge Adelino (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições Asa
- COSTA**, Maria Emília & **VALE**, Dulce (1998), *A Violência nas Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- D’ARCAIS**, Giuseppe Flores (direcção de) (1990), *Diccionario de Ciências de La Edudación*, Madrid, Ediciones Paulinas.
- DEBARBIEUX**, Eric (s/d). <http://www.obsviolence.com/french/index.html> (consultado em 8-12-2006).
- DE KETELE**, Jean-Marie & **ROEGIERS**, Xavier (1993), *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa, Instituto Piaget.
- DE LA REGUERA**, José António Pareja Fernández (2002) “Aproximación al Concepto de Agresividad como Fenómeno Psicológico y Social”, in **TRUJILLO SÁEZ**, Fernando & **FORTES RUIZ**, María Remedios (Editores), *Violencia Doméstica y Coeducación: um Enfoque Multidisciplinar*, Barcelona, Edições Octaedro.

- DELORS**, Jacques (1996), *A educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Edições Asa.
- DEL POZO**, Maria José Criado, **GONZÁLEZ PÉREZ**, Joaquim (2002) “Violencia escolar: Agresividad y violencia entre iguales”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 192, p. 421-439.
- DERNONCOURT**, Ode & **MIRZABEKIANTZ**, Gregory (2002), L’Agresseur et la Victime du Bullying au Sein des Écoles de la Communauté Francaise de Belgique”. http://www.psed.ucl.ac.be/Textes/Bullying_pistesintervention.pdf (consultado em 12-12-2006).
- DIRECÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA** (2002), *Análise da Formação de Pessoal Não Docente: Acções Acreditadas e realizadas em 1998 e 1999*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- DIRECÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA** (2002), *Análise da Formação de Pessoal Não Docente: Acções Acreditadas e realizadas em 2000 e 2001*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- DOMINGUES**, Ivo (2001), *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora.
- DRUCKER**, Peter F., (1981), *Factor Humano e Desempenho: o Melhor de Drucker sobre Administração*, São Paulo, Pioneira Editora.
- DRUCKER**, Peter F., (1989), *Inovação e Gestão: Uma Nova Concepção de Estratégia de Empresa*, 3ª edição, Lisboa, Editorial Presença.
- DUBAR**, Claude (1997), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora.
- ESTRELA**, Albano (1984), *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estrtégia de Formação de Professores*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ETZIONI**, Amitai (1974), *Análise Comparativa de Organizações Complexas: Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*”, São Paulo, Zahar Editores.
- ETZIONI**, Amitai (1984), *Organizações Modernas*, 7ª edição, São Paulo, Pioneira Editora.
- FISCHER**, Gustave-Nicolas (1994) *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*, Lisboa, Planeta Editora.

- FREIRE**, Isabel Maria P. Henriques (2001), *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois Estudos de Caso*, Lisboa, Faculdade de Letras de Lisboa, Editora Colibri (policopiado; tese de doutoramento).
- FRIEDBERG**, Erhard (1995a), *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*, Lisboa, Instituto Piaget.
- FRIEDBERG**, Erhard (1995b), “Organização”. In **BOUDON**, Raymond (direcção de), *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Edições Asa. p. 343-378.
- GUILLOTTE**, Alain (1999), *Violence et Éducation: Incidents, Incivilités et Autorité dans le Contexte Scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JARES**, Xesús R. (2002), *Educação e Conflito: Guia de Educação para a Convivência*, Porto, Edições Asa.
- JAVIER** Callejo (2003), “El control de la espiral agresividad-violencia en el centro escolar”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 194, p. 135-156.
- JUSTO ARNAL**, et al. (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*, Barcelona, Labor
- LESSARD-HÉBERT**, Michelle et al. (2005), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LIMA**, Licínio C. (1992), *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal*, Braga, Universidade do Minho.
- LIMA**, Licínio C. (2003), “A reorganização do centro para a recentralização (I)”. Jornal electrónico “A Página da Educação”, nº 127, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2686> (Consultado em 29-04-2006).
- LIMA**, Licínio C. (2004), “A reorganização do centro para a recentralização (II)”. Jornal electrónico “A Página da Educação”, nº 131, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2942> (Consultado em 29-04-2006).
- LIMA**, Licínio C. (2004), “A reorganização do centro para a recentralização (III)”. Jornal electrónico “A Página da Educação”, nº 135, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3193> (Consultado em 29-04-2006).
- LIMA**, Licínio C. (2004), “A reorganização do centro para a recentralização (IV)”. Jornal electrónico “A Página da Educação”, nº 139, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2686> (Consultado em 29-04-2006).

- LIMA**, Licínio C. (2005), “A reorganização do centro para a recentralização (V)”. Jornal electrónico “A Página da Educação”, nº 145, p.21. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3861> (Consultado em 29-04-2006).
- LIMA**, Marinús Pires de (1995), *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*, Lisboa, Editorial Presença.
- LISE**, M.L.Z. et al. (1999), “O abuso de esteróides anabólico-androgénicos em atletismo”, in *Revista da Associação Médica Brasileira*, vol. 45, nº 4, p. 364-370. <http://www.scielo.br/scielo.php?> (Consultado em 21-02-2007).
- LOUREIRO**, João Evangelista (1985) “Educação e Desenvolvimento humano” in **LOUREIRO**, João Evangelista (coord.), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MARTINS**, António Maria (1998), “Sociologia da Educação e a Formação de Professores” in *Painéis da Unidade de Investigação CCPSF*, U.A.
- MARTINS**, António Maria (1999), *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*, Aveiro, Edições da Universidade de Aveiro.
- MARTINS**, Édio (Coord.), 2001, *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999: Continuidades e Rupturas*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MATOS**, Manuel (1996), “Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente”. In *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, p-73-92.
- MATTOSO**, José (direcção de) (1994), *História de Portugal*, Vol. VII, Lisboa, Círculo de Leitores.
- MAYA**, Maria José (2002), *A Autoridade do Professor – O que Pensam Alunos, Pais e Professores*, Lisboa, Texto Editora.
- MILLET**, Louis (s/d), *A Agressividade*, Lisboa, Editora Pórtico.
- MILLER**, Laurence M. (1993), *De Bárbaros a Burocratas – Estratégias do Ciclo de Vida das Empresas*, Lisboa, Difusão Cultural.
- MONTAGU**, Ashley (1983), "La violencia innata del ser humano es un mito". <http://ml.ci.uc.pt/mhonarchive/archport/msg00985.html> (consultado em 1-12-2006).

- MOREIRA**, Carlos Diogo (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MOUGNIOTTE**, Alain (2006), “Lutte Contre la Violence et Éducation à la Cityenneté”, in **ESTRELA**, Teresa et **MARMOZ**, Louis (direcção de), *Indiscipline et violence à l'école: Études Européenes*, Paris, Editora L'Harmattan, p 149-155.
- MUNÍCO**, P. (1982), “La Dirección y las Estrategias ante el Conflicto”, La función directiva en los centros escolares - ponencias discursos y conclusiones del Congreso Extraordinario de la Enseñanza Privada, Madrid 1982.
- MUÑOZ SEDANO**, António, e **ROMAN PEREZ**, Martiniano (1989), *Modelos de Organización Escolar*, Madrid, Editorial Cincel.
- MUSGRAVE**, P. W. (1984), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- NETO**, Carlos (s/d), “A Educação Motora e as "Culturas De Infância":A Importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar”.
<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>
 (consultado em 18-12-2006).
- NETO-MENDES**, A.A. (2002), Um olhar sociológico sobre a violência escolar “in Ana Pedro e Hermínia Pedro (orgs), *A Violência na Escola*, Aveiro: UA, p. 23-40.
- NÓVOA**, António (coord.) (1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- PARDAL**, Luís A. e **CORREIA**, Eugénia (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto, Areal Editores.
- PATRÍCIO**, Manuel Ferreira (org.) (1997) *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora
- PEREIRA**, Beatriz Oliveira (1997), *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- PEREIRA**, Beatriz; **CARVALHO**, Graça, (org.) (2005), “Novos modelos de análise e intervenção: actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2, Braga, Portugal, 2005”. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3966>
 (consultado em 18-12-2006).

- PETITAT**, André (1982), *Production de L'École – Production de la Société: Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de L'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz.
- PINTO**, Conceição Alves (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, McGraw-Hill.
- POSTIC**, Marcel & **DE KETELE**, Jean-Marie (2000), *Observer las Situaciones Educativas*, Madrid, Nancea, S.A. de Ediciones.
- PRAIRAT**, Eirick (2005), *Violences et indiscipline à l'école : Eléments de discussion*. http://cpe.paris.iufm.fr/article.php3?id_article=1265 (consultado em 25-11-2006)
- QUINTANA-CABANAS**, José Maria, (1989), *Sociologia de la Educación*, Madrid, Dykinson.
- QUIVY**, Raymond & **CAMPENHOUDT**, Luc Van (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REVEL**, Jacques (1990), “As Práticas da Civilidade”, pp. 169-209, in **ARIÈS**, Philippe & **DUBY**, Georges (direcção de), *História da Vida Privada: Do Renascimento ao Século das Luzes*, Vol. 3, Porto, Círculo de Leitores.
- ROBIEN**, Gilles de (2006), *La prévention et la lutte contre la violence*. <http://www.education.gouv.fr/cid3913/la-prevention-et-la-lutte-contre-la-violence.html> (consultado em 25-11-2006).
- ROTGER AMENGUAL**, Bartolomé (1982) *Direcciones Escolares – El Director como Técnico, como Líder y como Ejecutivo*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- SARMENTO**, Manuel Jacinto (1994), *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto, Porto Editora.
- SCHEERENS**, Jaap (2004), *Melhorar a Eficácia das Escolas*, Porto, Edições Asa.
- SEIXAS**, Sónia Raquel (2005), “Violência Escolar: Metodologias de Identificação dos Alunos Agressores e/ou vítimas, *Revista Análise Psicológica*, vol 23 , nº 2, p- 97- 110. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf> (consultado em 30-12-2006).
- SMITH**, Tony (coord.) (1993), *Genes e Hereditariedade*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- STIRN**, François (1978), *Violência e Poder*, Lisboa, Editorial Inquérito.
- TEIXEIRA**, Manuela (1995), *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*, Amadora, McGraw-Hill.

- VEIGA**, Feliciano Henriques (2001), *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Alunos*; Coimbra, Livraria Almedina.
- VIRTON**, Pol (1979), *Os Dinamismos Sociais – Iniciação à Sociologia*, 3ª Edição, Lisboa, Moraes Editores.
- WEBER**, Max (1979), *Ensaio de Sociologia*, 4ª Edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- WOODS**, Peter (1995), *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Legislação

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de Autonomia, Gestão e Administração das Escolas.
- Decreto-Lei nº 515/99 de 24 de Novembro – Procede à revisão do estatuto profissional do pessoal Não-Docente.
- A portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro - Aprova os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.
- Lei 30/2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do aluno do ensino não superior.
- O Decreto-Lei 184/2004, de 29 de Julho - Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho conjunto nº 105-A/2005 de 2 de Fevereiro (de 19 de Janeiro) – Regulamenta o Programa Escola Segura.
- Despacho 17 460/2006, de 7 de Agosto – Aprova o regulamento interno a aplicar ao pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em regime de contrato de trabalho.
- Despacho nº 25 650/2006, de 19 de Dezembro – Aprova o novo Regulamento do Programa Escola Segura.
- Despacho conjunto nº 222/2007 de 5 de Janeiro – Cria a equipa de missão para a segurança escolar, a qual funciona na dependência da Ministra da Educação.

ANEXOS

Anexo I - Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

- 1- Gosta de trabalhar nesta escola?
- 2- Que aspectos positivos destaca nesta escola?
- 3- Quais as dificuldades e problemas que destaca nesta escola?
- 4- Quais as acções de violência (roubos, agressões físicas, agressões verbais, agressões sexuais, danificação do património) mais frequentes nesta escola?
- 5- Em que locais essas acções ocorrem com mais frequência?
- 6- Quais os protagonistas (agressores e vítimas) (alunos, professores, funcionários ...)?
- 7- Como descreve o comportamento/attitudes dos alunos durante o intervalo?
- 8- São atribuídas algumas funções aos AAE no que respeita à supervisão do recinto escolar durante os intervalos?
- 9- Considera os AAE qualificados para desempenhar a função de supervisão?
- 10- É proporcionado algum tipo de formação nesta área aos AAE?
- 11- Que orientações são dadas aos AAE para a prevenção e resolução de casos de violência?
- 12- Como se processa a transmissão dessas orientações?
- 13- Existe algum regulamento na escola que clarifique a actuação dos AAE face à ocorrência de actos de violência?

Anexo II - Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico

- 1- Há quantos anos é que preside ao Conselho Pedagógico?
- 2- Que aspectos positivos destaca nesta escola?
- 3- Quais as dificuldades e problemas que destaca nesta escola?
- 4- As questões da violência têm merecido algum debate neste órgão colegial?
- 5- Sobre as interações no recreio, têm chegado alguns assuntos para análise neste órgão?
- 6- Existem algumas orientações emanadas deste órgão tendentes a prevenir actos de violência?
- 7- Tem existido alguma reflexão sobre a possibilidade dos AAE exercerem algum tipo de supervisão no recreio?
- 8- Existe alguma orientação específica sobre a actuação dos AAE neste contexto?
- 9- Existe algum regulamento na escola que clarifique a actuação dos AAE face à ocorrência de actos de violência?

Anexo III - Guião das entrevistas aos AAE

- 1- Gosta de trabalhar nesta escola?
- 2- Que aspectos positivos destaca nesta escola?
- 3- Quais as dificuldades e problemas que destaca nesta escola?
- 4- Enquanto AAE, quais as suas principais funções?
- 5- Que acções desenvolve ao longo do seu dia de trabalho (actividades desenvolvidas nas horas em que decorrem as aulas e as efectuadas durante os intervalos)?
- 6- Em que espaço da escola permanece durante os intervalos. Com que objectivo?
- 7- Permanece nesse espaço por sua livre iniciativa ou recebe orientações para o fazer?
- 8- Como descreve o comportamento/attitudes dos alunos durante o intervalo?
- 9- Já assistiu a algum tipo de violência (roubos, agressões físicas, agressões verbais, agressões sexuais, danificação do património) que tenha ocorrido durante os intervalos?
- 10- Como agiu perante essa(s) ocorrência(s)?
- 11- Recebeu alguma formação que o(a) ajude a ter uma acção preventiva ou a actuar de forma correcta perante casos de violência?
- 12- Considera importante a existência de acções de formação nesta área?
- 13- Durante o ano, recebe algumas orientações por parte do órgão de gestão da escola/agrupamento sobre o modo de actuação perante casos de violência?
- 14- Desenvolve alguma actuação que vise prevenir a ocorrência de casos de violência?

Anexo IV - Guião da entrevista ao Encarregado de Coordenação dos AAE

- 1- Gosta de trabalhar nesta escola?
- 2- Que aspectos positivos destaca nesta escola?
- 3- Quais as dificuldades e problemas que destaca nesta escola?
- 4- Enquanto responsável pela Coordenação dos AAE, quais as suas principais funções?
- 5- Que acções desenvolve ao longo do seu dia de trabalho (actividades desenvolvidas nas horas em que decorrem as aulas e as efectuadas durante os intervalos)?
- 6- Em que espaço da escola permanece durante os intervalos? Com que objectivo?
- 7- Permanece nesse espaço por sua livre iniciativa ou recebe orientações para o fazer?
- 8- Como descreve o comportamento/attitudes dos alunos durante o intervalo?
- 9- Já assistiu a algum tipo de violência (roubos, agressões físicas, agressões verbais, agressões sexuais, danificação do património) que tenha ocorrido durante os intervalos? Como agiu perante essa (s) ocorrência (s)?
- 10- Recebeu alguma formação que o(a) ajude a ter uma acção preventiva ou a actuar de forma correcta perante casos de violência?
- 11- Considera importante a existência de acções de formação nesta área?
- 12- Que acções tem desenvolvido para dotar os seus colegas de competências adequadas para actuar perante situações de violência?
- 13- Durante o ano, reúne com alguns órgãos da escola para analisar os problemas da violência?
- 14- Recebe algumas orientações por parte do órgão de gestão da escola/agrupamento sobre o modo de actuação perante casos de violência?

Anexo V - Guião da entrevista ao Coordenador dos Directores de Turma

- 1- Gosta de trabalhar nesta escola?
- 2- Que aspectos positivos destaca nesta escola?
- 3- Quais as dificuldades e problemas que destaca nesta escola?
- 4- Quais as acções de violência mais frequentes nesta escola?
- 5- Quais os protagonistas (agressores e vítimas) (alunos, professores, funcionários ...)?
- 6- Como é que os DT vêem a actuação dos AAE na prevenção da violência no recreio?
- 7- Considera os AAE qualificados para desempenhar as funções de Supervisão do recreio?
- 8- Existe colaboração entre os AAE e os DT?
- 9- Como é que se processa a colaboração entre DT e os AAE na prevenção da violência?
- 10- Os Directores de Turma costumam reflectir sobre este tema?
- 11- Os Directores de Turma têm apresentado propostas em Conselho Pedagógico ou ao Conselho Executivo que visem melhorar a actuação dos AAE?

Anexo VI – Exemplar da grelha de análise das entrevistas

Análise da entrevista A1 – Tema: **Ambiente Disciplinar**

Ambiente disciplinar	Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases ilustrativas	Inferências
	Violência	Tipos de violência	Agressão física		
			Agressão verbal		
			Furtos		
			Incivilidades		
	Protagonistas da violência	Agressores	Alunos		
			Professores		
			Funcionários		
		Vítimas	Alunos		
			Professores		
			Funcionários		
		Ciclos de estudos	2º ciclo		
			3º ciclo		
		Género	Masculino		
			Feminino		
	Locais de violência	Exterior do Edifício	Campos de Jogos (futebol/Basquetebol)		
			Zona de Jogos de ping-pong		
			Gradeamento		
			Portaria		
			Outros		
		Interior do Edifício	Refeitório		
			Corredores		
			Outros		
	Factores na origem da violência	Pessoais	Rebeldia		
			Interacções c/ colegas		
		Famíliares	Falta de atenção / carinho		
			Contratempos familiares		
		Sociedade	Ocupação dos pais		
		Escola	Falta de ocupação		
			Não aplicação de sanções		
			Insucesso escolar		
			Desinteresse pelo estudo		
	Fases de maior violência	1º Período	Início		
			Final		
		2º Período	Início		
			Final		
		3º Período	Início		
			Final		
		Outro	Ao longo do ano		

Análise da entrevista A1 – Tema: **Caracterização da Profissão de AAE**

Caracterização da Profissão de AAE	Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases ilustrativas	Inferências
	Representações da profissão	Representações positivas	AAE		
			CE		
			Outros		
		Representações negativas	AAE		
			CE		
			Outros		
	Funções desempenhadas	Supervisão	Recreio		
			Corredores		
			Portão		
			Refeitório		
		Limpeza	Esporádica		
		Manutenção	Edifício		
		Outras funções	“Versatilidade”		
	Atribuição de Funções	C. Executivo	Oralmente		
			Por escrito		
		Coordenadora dos AAE	Oralmente		
			Por escrito		

Análise da entrevista A1 – Tema: **A Actuação dos AAE**

A Actuação dos AAE	Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases ilustrativas	Inferências
	Tipo de Actuação	Interacções com os Alunos	Acção fiscalizadora		
			Acção dissuasora		
			Acção apaziguadora		
			Acção preventiva		
			Acção “punitiva”		
			Acção de tolerância		
		Interacções com as estruturas	C. Executivo		
			D. Turma		
	Orientações e Dificuldades no desempenho das Funções	Fontes que orientam a actuação	Formação de base		
			Experiência		
			Formação contínua		
			Tipo de aluno		
			Tipo de director de turma		
		Dificuldades sentidas	Falta de formação		
			Falta de orientações		
			Falte de normativos		
			Outros		
	Representações da actuação dos AAE	Representações positivas	PCE		
			PCP		
			Outros		
		Representações negativas	PCE		
			PCP		
			Outros		